

Hanna Pasche

## Texte produzieren in einer Sonderschule

<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

<b>INHALTSVERZEICHNIS</b>	<b>1</b>
<b>EINLEITUNG</b>	<b>3</b>
<b>1. THEORETISCHE ANSÄTZE ZUR TEXTPRODUKTION</b>	<b>8</b>
<b>1.1 Ausgewählte Teilaspekte beim Schreiben von Texten</b>	<b>8</b>
1.1.1 Zu den Begriffen „Text“ und „Texte schreiben“	8
1.1.2 Teilprozesse	9
1.1.3 Schriftlichkeit und Mündlichkeit	11
1.1.4 Schreibfunktionen	12
<b>1.2 Entwicklung von Schreibfähigkeit</b>	<b>13</b>
<b>1.3 Schwierigkeiten beim Schreiben von Texten</b>	<b>15</b>
<b>2. VORSTELLUNG DES EIGENEN SCHREIBPROJEKTS</b>	<b>20</b>
2.1 Vorstellung der Schüler	20
2.2 Ablauf des Schreibprojekts	22
2.3 Relevante Aspekte bei der Auswertung der Schülertexte	23
<b>3. ANFORDERUNGEN DER BILDUNGSPLÄNE HINSICHTLICH DER TEXTPRODUKTION</b>	<b>25</b>
3.1 Welche Anforderungen formuliert der aktuelle Bildungsplan der Förderschule?	25
3.2 Welche Anforderungen formuliert der neue Bildungsplan der Förderschule?	29
3.3 Welche Anforderungen formuliert der Bildungsplan der Hauptschule?	32
<b>4. SCHWIERIGKEITEN DER SCHÜLER IM SCHREIBPROJEKT BEIM SCHREIBEN EIGENER TEXTE</b>	<b>34</b>
Exkurs: Besondere Situation für Schüler mit Migrationshintergrund	37
<b>5. FÖRDERUNG VON SCHREIBKOMPETENZ: WELCHE BEREICHE MÜSSEN BEACHTET WERDEN?</b>	<b>41</b>

<b>5.1 „Motivation“</b>	<b>41</b>
5.1.1 Warum ist Motivation so wichtig?	41
5.1.2 Warum ist der Schreibanlass des Schreibprojektes besonders gut geeignet, Motivation zu schaffen?	45
<b>5.2 „Verfassen von Texten“</b>	<b>50</b>
5.2.1 Schreibprozess	51
5.2.2 Förderung der Teilprozesse des Schreibprozesses	53
5.2.3 Schreibentwicklung der Schüler des Schreibprojekts	63
<b>5.3 „Rechtschreib- und Grammatikfähigkeiten“</b>	<b>67</b>
5.3.1 Strategien der Rechtschreibung	68
5.3.2 Wichtige grammatische Kategorien beim Schreiben (lernen)	72
<b>6. EXEMPLARISCHE FÖRDERÜBERLEGUNGEN FÜR ZWEI SCHÜLER AUS DEM SCHREIBPROJEKT</b>	<b>77</b>
6.1 Julia	77
6.2 Bodo	78
<b>7. VIELFALT AN MÖGLICHEN SCHREIBANLÄSSEN</b>	<b>81</b>
<b>8. RESÜMEE</b>	<b>83</b>
<b>LITERATURVERZEICHNIS</b>	<b>86</b>
<b>ANHANG</b>	<b>92</b>

## Einleitung

Schreiben und Lesen sind zentrale Fähigkeiten, die zur grundlegenden Bildung gehören. Insbesondere in Industriestaaten wie Deutschland spielen sie eine überaus wichtige Rolle im alltäglichen Leben, z.B. für die Berufsausbildung und für die Berufstätigkeit. Aber auch zur Bewältigung von alltäglichen Situationen muss man Schreiben und Lesen können, z. B. beim Ausfüllen von Formularen bei der Bank, beim Schreiben eines Einkaufszettels etc.. Die Ausbildung dieser Fähigkeiten sollte daher eine zentrale Stellung in der Schule einnehmen. Nach Schätzungen der UNESCO haben aber vier Millionen Menschen in Deutschland Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben, obwohl sie eine Schule besucht haben. Sie werden als funktionale Analphabeten bezeichnet. Untersuchungen zu diesem Thema haben gezeigt, dass diese Menschen häufig Sonderschulen besucht haben (vgl. z.B. FIEBIG, RAGG, LÜBS 2003). Nach DÖBERT/HUBERTUS (2000) fällt ihnen das Schreiben schwerer als das Lesen.

Vor diesem Hintergrund habe ich ein eigenes Schreibprojekt in einer sechsten Klasse der Förderschule mit dem Ziel durchgeführt, die besonderen Schwierigkeiten bei der Textproduktion<sup>1</sup> von Förderschülern<sup>2</sup> zu untersuchen. Die sieben Schüler der Klasse haben Texte verfasst, die als Grundlage für die vorliegende Arbeit herangezogen werden. Mein Schreibprojekt wurde in Anlehnung an das Projekt „Wege zu Schrift und Kultur“ (s. u.) konzipiert. Die sieben Schüler erhielten eine ausgewählte Schreib Anregung aus diesem Projekt, die als Impuls für ihre eigenen Texte diente. Dabei wurde die Fantasie der Schüler zunächst durch eine ausgewählte Zeichnung angeregt, die sie selbst weiter gestalteten. In einem nächsten Schritt schrieben sie dann, ausgehend von ihren individuellen Bildern, eigene Texte. Diese zeigen, dass die Schüler fähig waren, eigene Ideen fantasievoll in Texte umzusetzen. Nach anfänglichem Zögern waren sie mit viel Energie und Lust dabei. Ihre Leistungen werden im Anhang der Arbeit dokumentiert. Die Erfahrungen und Ergebnisse des Schreibprojekts können für

---

<sup>1</sup> Textproduktion / Texte produzieren, Texte verfassen sowie Schreiben von (eigenen) Texten werden in der folgenden Arbeit als Synonyme verwendet.

<sup>2</sup> Zur besseren Lesbarkeit wird die vorliegende Arbeit nur die männliche Form für Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer etc. verwenden. Die weibliche Form ist dabei ausdrücklich mitgemeint. Wenn es um konkrete Schülerinnen, Lehrerinnen etc. geht, wird die weibliche Form verwendet.

meine Arbeit in doppelter Hinsicht verwendet werden. Einerseits zeigen sie die besonderen Schwierigkeiten, die Förderschüler beim Schreiben eigener Texte aufweisen. Andererseits wird das Schreibprojekt als gelungenes Beispiel einer Fördereinheit zum Verfassen von Texten betrachtet, denn es schafft die Möglichkeit einer ungezwungenen, angstfreien Schreibatmosphäre. Meine Erfahrungen dabei werden theoretischen Grundlagen zum Fördern der Schreibkompetenz gegenübergestellt.

Das Projekt „Wege zu Schrift und Kultur“ war der Hamburger Teil des internationalen Kooperationsprojektes „Kreativität, Kultur und Grundbildung – unkonventionelle Wege zu Schrift und Kultur.“ Es wurde 1992 vom UNESCO-Institut für Pädagogik in Hamburg in Kooperation mit der Freien und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung durchgeführt. Ziel des Projekts war es, Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen „eigene Zugänge zu Schriftsprache und Begegnungen mit Kulturen in der Welt zu öffnen“ (vgl. RABKIN; ARNTZEN; ZINGEL; WOLGAST <sup>6</sup>2005, S.128). RABKIN hat dabei Anregungen zum freien Gestalten und Schreiben entwickelt, die sich eignen, auch Menschen, die wenig Schreiberfahrung haben bzw. beim Schreiben Ängste und Blockaden aufgebaut haben, zum Verfassen von Texten anzuregen. Nachdem diese Schreibanregungen erfolgreich in Hamburger Schulen ausprobiert worden waren, haben Kinder und Jugendliche aus aller Welt mit diesen Schreibanregungen gearbeitet. Eine Auswahl der Bilder und Geschichten dieser Kinder und Jugendlichen wird in dem Buch „Fantasien von Kinder aus aller Welt“ (RABKIN; ARNTZEN; ZINGEL; WOLGAST <sup>6</sup>2005) gezeigt.

Die Absicht meiner Arbeit ist es, herauszufinden, wo die zentralen Schwierigkeiten der sieben Schüler meines Schreibprojekts liegen. Dabei ist zu beachten, dass die Schrift in der Regel erst in der Schule erworben wird. Im Gegensatz zum Erwerb der mündlichen Sprache spricht man von einem gesteuerten Erwerb der Schrift durch die Schule. Die Schwierigkeiten im Umgang mit der Schrift können von daher sowohl auf Seiten der Lernenden als auch auf Seiten der Lehrenden liegen. Meine Arbeit wird sich aber auf die Schwierigkeiten der sieben Schüler meines Projekts konzentrieren und sich damit auf die Schwierigkeiten der Lernenden beschränken.

Ein zweiter zentraler Aspekt der Arbeit ist es, ausgehend von den dargestellten Schwierigkeiten der Schüler, Überlegungen zur Förderung der Schreibkompetenz anzustellen. Wie erwähnt, kann schon das Schreibprojekt als gelungenes Beispiel einer Fördereinheit betrachtet werden. Es bildet darüber hinaus eine ideale Ausgangsposition für weitere Fördermaßnahmen. Aus Zeitgründen konnte im Rahmen des Schreibprojektes selbst keine weitergehende Förderung mehr stattfinden.

Somit können folgende zentrale Fragestellungen festgehalten werden:

- Welche Schwierigkeiten beim Schreiben eigener Texte zeigen die Schüler des Schreibprojekts?
- Welche Aspekte muss eine Förderung berücksichtigen?

Um diese zu erarbeiten, geht meine Arbeit folgendermaßen vor:

Im ersten Kapitel werden theoretische Ansätze zum Thema Textproduktion dargestellt. Im ersten Abschnitt stehen ausgewählte Teilaspekte im Mittelpunkt. Dabei geht es darum, welche fachdidaktischen Fragestellungen für mein Schreibprojekt relevant sind. Der nächste Abschnitt dieses Kapitels beschreibt zwei Modelle, die sich mit der Entwicklung von Schreibfähigkeiten beschäftigen. Dies ist wichtig, um zu sehen, auf welcher Stufe des Erwerbs sich einzelne Schüler befinden. Dabei muss die Arbeit sich auf Modelle beziehen, die für Schüler von Regelschulen entwickelt worden sind, da es keine Modelle gibt, die sich an Schülern mit besonderem Förderbedarf orientieren. Ein dritter Abschnitt in diesem Kapitel wird die Schwierigkeiten beim Verfassen von Texten thematisieren und sich dabei auf die Schwierigkeiten, die die entsprechende Fachliteratur formuliert, konzentrieren.

Nach diesen theoretischen Einführungen werde ich im zweiten Kapitel mein eigenes Schreibprojekt vorstellen. Zentral wird dabei sein, welche Schüler daran teilnahmen, wie das Projekt ablief und auf welche Aspekte bei der Auswertung geachtet wurde. In den Kapiteln vier bis sieben werden die praktischen Erfahrungen des Schreibprojekts dann theoretischen Grundlagen gegenübergestellt.

Mit einem ausführlichen Blick auf die entsprechenden Bildungspläne werden im dritten Kapitel die Anforderungen dargestellt, die von offizieller Seite für den Bereich der Textproduktion an die Schüler gerichtet werden. Dies ermöglicht es, die Fähigkeiten der Schüler des Schreibprojekts einzuordnen und sie mit den Anforderungen ihres aktuellen Bildungsplans zu vergleichen. Ein neuer Bildungsplan für die Förderschule ist gerade in der Erprobungsphase. Auch wenn dieser für die Schüler meines Projekts noch nicht gilt, möchte ich kurz darstellen, was sich für den Bereich der Textproduktion ändert. Ein letzter kurzer Blick richtet sich in diesem Kapitel auf die Anforderungen zur Textproduktion in der neunten Klasse der Hauptschule. Denn der Hauptschulabschluss wird von einigen Schülern des Schreibprojekts angestrebt.

Ausgehend von den dargestellten Anforderungen stellt das folgende vierte Kapitel die konkreten Schwierigkeiten in den Mittelpunkt, die Schüler des Schreibprojekts in ihren Texten zeigen. Die genaue Analyse der Schwierigkeiten ist die Grundlage für Förderüberlegungen. Darauf folgt ein Exkurs, der die Situation von Kindern mit Migrationshintergrund und deren Schwierigkeiten beim Schreiben beleuchtet. Im Vordergrund stehen dabei die vier Schüler des Schreibprojekts, die einen Migrationshintergrund vorweisen.

Die entscheidenden Bereiche, die für die Förderung der Schreibkompetenz wichtig sind, stellt ein ausführliches fünftes Kapitel dar. Dabei ist ein Modell von Füssenich (2003) grundlegend. Dieses betrachtet drei zentrale Bereiche beim Schreiben: die Motivation, das Verfassen von Texten sowie die Rechtschreib- und Grammatikfähigkeiten. In der einschlägigen Fachliteratur findet man viele Beiträge mit Fördervorschlägen zu den einzelnen Bereichen. Ein deutliches Forschungsdefizit besteht jedoch, was die Zusammenhänge dieser Bereiche beim Schreiben betrifft. Man findet ebenso wenige Fachbeiträge, die die Rechtschreib- und Grammatikfähigkeiten im Zusammenhang mit dem Schreiben untersuchen. In meiner Arbeit sollen diese drei Bereiche und ihre Bedeutung beim Schreiben eigener Texte ausführlich angesprochen werden. Welche besondere Rolle spielt die Motivation beim Verfassen eigener Texte, gerade für Förderschüler? Dieser Aspekt soll zunächst theoretisch betrachtet werden, dann wird herausgestellt, wie die Motivation in meinem eigenen Schreibprojekt hergestellt

und aufrechterhalten werden konnte. Um darzustellen, welche Aspekte konkret beim Verfassen eigener Texte gefördert werden sollen, werden vier Teilkomponenten beim Schreiben unterschieden: Planen, Formulieren, Überarbeiten und Präsentieren. Auch dabei wird immer wieder aufgeführt, welche Erfahrungen dazu im Schreibprojekt gemacht wurden. Zusätzlich wird dann das zentrale Modell der Schreibentwicklung ausführlich dargestellt, um die sieben Texte der Schüler konkret einzuordnen. Im dritten Bereich der Förderung stehen die orthographischen Normen beim Verfassen eigener Texte im Mittelpunkt. Auch dabei werden die Ergebnisse des Schreibprojekts thematisiert: Auf welcher Stufe im Rechtschreiberwerb stehen die Schüler? Welche grammatischen Auffälligkeiten zeigen sie?

Das sechste Kapitel formuliert konkrete Fördervorschläge für zwei Schüler des Schreibprojekts. Dabei soll beispielhaft gezeigt werden, wie ausgehend von den Ergebnissen des Schreibprojekts eine konkrete, weiterführende Förderung konzipiert werden kann. Diese Fördervorschläge konnten, wie erwähnt, in der Praxis leider nicht mehr umgesetzt werden.

Das siebte Kapitel wird kurz anreißen, welche weiteren Möglichkeiten für einen gelungen Schreibunterricht bestehen. Dabei werden weitere sinnvolle Schreib-anlässe, die die Fachliteratur nennt, angesprochen.

Das letzte abschließende Kapitel wird Ergebnisse meiner Arbeit zusammenfassen. Dabei werden meine beiden zentralen Fragestellungen in Bezug auf die Schwierigkeiten und die Förderung im Mittelpunkt stehen. Die prägenden Erfahrungen, die im Schreibprojekt gemacht worden sind, werden noch einmal kurz aufgeführt.



## 1. Theoretische Ansätze zur Textproduktion

Dieses Kapitel wird theoretische Ansätze erläutern, die beim Verfassen von Texten relevant sind. Dazu werden im ersten Abschnitt ausgewählte Teilaspekte betrachtet, im zweiten steht die Schreibentwicklung im Mittelpunkt und der dritte Abschnitt benennt die Schwierigkeiten, die beim Schreiben eigener Texte auftreten können.

### 1.1 Ausgewählte Teilaspekte beim Schreiben von Texten

Es werden vier ausgewählte Teilaspekte beim Schreiben eigener Texte thematisiert. Dabei werden die Aspekte beschrieben, die für mein Schreibprojekt von Bedeutung gewesen sind. Sie sind damit auch für die vorliegende Arbeit wichtig.

#### 1.1.1 Zu den Begriffen „Text“ und „Texte schreiben“

Unter einem „Text“ versteht man im allgemeinen Sprachgebrauch alles Geschriebene (vgl. HOMBURGER 2002, S. 538).

„Sprachwissenschaftlich gesehen sind Texte gesprochene oder schriftlich fixierte sprachlich strukturierte Gefüge, die in eine Sprechhandlung oder in einen tradierten soziokulturellen Zusammenhang eingebettet sind; Texte sind damit wesentliche Bestandteile im Mitteilungs-, Verstehens- und Handlungsprozess“ (ebd.).

Besonders relevant erscheint hier der Hinweis, dass Texte im Gegensatz zu den Vorstellungen, die sich im allgemeinen Sprachgebrauch widerspiegeln, nicht schriftlich fixiert sein müssen. Diese Unterscheidung ist gerade für Lernende wichtig, die Schwierigkeiten beim Schreiben von Texten haben. Schreibunkundige Menschen können zu Beginn ihres Lernprozess eine wichtige Hilfe erhalten, indem sie sich beispielsweise Menschen suchen, die als „Schreibmaschine“ für sie agieren. So können auch sie Texte anfertigen: sie formulieren mündlich, lassen aufschreiben und erhalten am Ende ein fertiges Produkt. Wichtig erscheint hier aber ausdrücklich der Hinweis, dass das Schreiben von Texten mehr als das Niederschreiben der eigenen Ideen bedeutet. Es existieren weitere mentale und sprachliche Ebenen, die berücksichtigt werden müssen.

FÜSSENICH unterscheidet hinsichtlich des Begriffs „Schreiben“ zunächst zwei Betrachtungsweisen: eine engere, die Schreiben als „graphomotorische Pro-

zesse bei der Produktion schriftsprachlicher Äußerungen“ (FÜSSENICH 2003, S. 261) betrachtet, und eine weitere, die im Schreiben „alle übergeordneten Ebenen der Planung und des Verfassens von Texten, insbesondere jene Aspekte, in denen sich Schreiben vom Sprechen und vom Lesen unterscheidet“, sieht (ebd.). Dann definiert sie den Begriff „Texte verfassen“: „Für alle gezielten Aktivitäten, die Schreiben als mentalen und sprachlichen Prozess charakterisieren, wurde der Begriff Textproduktion bzw. Texte verfassen eingeführt“ (ebd.). Auch FÜSSENICH weist hier auf die Komplexität der Anforderungen hin, die beim Verfassen von Texten berücksichtigt werden müssen. Diese Anforderungen lassen sich in drei Bereiche gliedern: die Motivation, das Verfassen der Texte und die Rechtschreib- und Grammatikfähigkeiten (FÜSSENICH 2003). Diese werden im 5. Kapitel meiner Arbeit im Zusammenhang mit der Förderung ausführlich dargestellt.

### **1.1.2 Teilprozesse**

Seit Beginn der 70er Jahre hat in der Schreibforschung eine Wende stattgefunden. Während davor v. a. das Produkt, also der fertige Text, im Mittelpunkt stand hat, sind nun der Akt des Schreibens und damit der Schreibprozess ins Zentrum des Forschungsinteresses gerückt. Damit wird der Schwerpunkt auf diese unterschiedlichen Ebenen gelegt, die Füssenich (2003, S.261) nennt. BAURMANN/LUDWIG gliedern in diesem Zusammenhang den komplexen Schreibprozess und die damit verbundenen Anforderungen für Schreibende in einzelne Teilprozesse auf. Sie beziehen sich dabei auch auf ein grundlegendes Modell zum Schreibprozess der Amerikaner HAYES/FLOWERS (vg. dazu ausführlich Fix 2006). BAURMANN/LUDWIG (1986) zeigen in ihrem Modell sehr anschaulich, auf welchen Ebenen beim Schreiben Anforderungen an den Schreibenden gerichtet werden. Im Folgenden werden daher die Teilprozesse von Baurmann und Ludwig kurz erläutert. Die beiden Autoren unterscheiden fünf verschiedene Teilprozesse beim Schreiben: motivationale, konzeptionelle, innersprachliche, motorische und redigierende (vgl. ebd. S. 18). Diese greifen beim Schreiben ineinander. Dennoch sollen im Folgenden diese fünf Prozesse kurz einzeln vorgestellt werden.

- **Motivationale Prozesse:** „Motivationale Vorgänge sind die Grundlage des Schreibens. Ohne sie würde nicht geschrieben. Sie speisen ständig, wenn auch in unterschiedlicher Intensität, den gesamten Schreibvorgang“ (ebd.). Dabei

wird auch deutlich, dass schulisches Schreiben, bei dem das Thema, der Ort und die Zeit vorgegeben sind, die Motivation des Schülers, einen Text zu verfassen, erheblich beeinträchtigen kann.

- Konzeptionelle Prozesse: Dabei entwickelt der Verfasser eine Absicht und eine Zielvorstellung seines Textes. Er muss Wissen aktivieren bzw. Informationen einholen. Er wird sich entweder ein bestehendes Textmuster als Grundlage wählen oder einen eigenen Textplan erstellen.
- Innersprachliche Prozesse: Unter diesen Prozessen verstehen BAURMANN/LUDWIG, dass der Schreiber seine Ideen sprachlich umsetzt. Es geht dabei aber nicht um Laut- oder Schriftsprache, sondern um die sprachliche Umsetzung im Kopf. „Der gedankliche Entwurf muss in einer Folge von Sätzen (Textbildung) und diese wiederum in eine Folge von Wörtern (Satzbildung) formuliert werden“ (ebd.).
- Motorische Prozesse: In diesem Prozess geht es darum, die innersprachliche Struktur in motorische Handlungen umzusetzen. „Das Gedachte und sprachlich Entwickelte wird aufgeschrieben“ (ebd.).
- Redigierende Prozesse: In diesem Prozess geht es um die Überarbeitungen der Texte. Der Schreiber überarbeitet seinen Text ständig während des Schreibens und nach dem Schreiben. Er muss dabei seinen gedanklichen Entwurf und das tatsächlich Aufgeschriebene miteinander vergleichen, um sie einander anzunähern. Außerdem muss er versuchen, die Leserrolle seines eigenen Textes einzunehmen, um so die Verständlichkeit für spätere Leser zu überprüfen.

Wichtig ist zu beachten, dass diese Prozesse nicht wie Stufen aufeinander folgen. Immer wieder stehen einzelne Prozesse im Vordergrund. Und der Verfasser springt hin und her, entsprechend der Situation, in der er sich befindet. Dennoch kann man die einzelnen Prozesse während des Schreibvorgangs nicht losgelöst voneinander betrachten. Beispielsweise werden während einer Überarbeitungsphase auch die konzeptionellen Prozesse wieder aktiviert und die überarbeiteten Teile in das gesamte Konzept integriert. Diese Teilprozesse werden im 5. Kapitel der vorliegenden Arbeit aufgegriffen und ihre Bedeutung in der Förderung herausgestellt.

### 1.1.3 Schriftlichkeit und Mündlichkeit

Texte können also sowohl schriftlich als auch mündlich produziert werden. Die vorliegende Arbeit legt ihren Schwerpunkt auf die schriftliche Form. Dennoch ist es auch im Kontext „Texte Schreiben“ wichtig, die Unterschiede zwischen geschriebener und gesprochener Sprache zu berücksichtigen. Der Begriff Schriftlichkeit wird von dem Englischen Wort „literacy“ abgeleitet. „Literacy“ steht damit im Gegensatz zu „orality“, was im Deutschen der Mündlichkeit entsprechen würde. Der Begriff „literacy“ wird auch in einem anderen Kontext verwendet, nämlich der frühen literalen Sozialisation von Kindern. Darauf wird das Kapitel 5.1 eingehen. Die Schriftlichkeit ist ein anderer Modus der Sprachverwendung, der sich in vielen Bereichen von der Mündlichkeit unterscheidet. Damit entsprechen geschriebene Texte eben nicht gesprochenen, die lediglich in ein anderes Medium übersetzt wurden. „Schriftlichkeit wird in der Forschung vielmehr als ein autonomes System angesehen, das sich in wesentlichen linguistischen Merkmalen vom mündlichen Sprachgebrauch unterscheidet“ (Fix 2006, S. 64). Natürlich existieren aber auch Wechselbeziehungen zwischen diesen beiden sprachlichen Systemen. Fix betrachtet die Unterschiede zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit auf verschiedenen Sprachebenen. Im Folgenden werden die m. E. nach wichtigsten aufgeführt, dabei wird die Seite der Schriftlichkeit im Vordergrund stehen. Ausführlich können die Unterschiede bei Fix (ebd. S. 65 f) nachgelesen werden.

- Auf der *pragmatischen Ebene* ist zu beachten, dass der Kommunikationspartner beim schriftlichen Text nicht anwesend ist. Der Schreibende muss also berücksichtigen, dass der spätere Leser Dinge nicht weiß und den Schreibenden auch nicht vor sich sieht. Die Schriftlichkeit ist also situationsentbunden, Kontaktsignale fehlen. Außerdem sind schriftliche Texte häufig distanzierter, was Emotionen angeht, sie werden meistens in der Standardsprache verfasst und können durch Überarbeitungen wieder verändert werden. Durch das schriftliche Festhalten werden die Gedanken fixiert und konserviert.
- Auf der *grammatischen Ebene* weist die Schriftlichkeit eine hohe Explizitheit und Abstraktheit auf. Die Sätze sind länger und elaborierter. Redundanz und eliptische Formen, die in der mündlichen Kommunikation sehr üblich sind, werden vermieden. Die Sätze zeigen hypotaktische Konstruktionen.

- Auf der *lexikalischen Ebene* findet man bei schriftlichen Texten einen differenzierteren Wortschatz.
- Auf der *textuellen Ebene* sind schriftliche Texte von einer stärkeren Strukturiertheit geprägt (vgl. Fix 2006, S. 64).

Bei dieser Zusammenstellung ist zu beachten, dass sich Mündlichkeit und Schriftlichkeit häufig nicht so eindeutig voneinander abgrenzen lassen und die Übergänge dabei oft fließend sind. Außerdem werden hier Kriterien der Schriftlichkeit genannt, die dem Ideal entsprechen, also bei Menschen mit Schwierigkeiten nicht unbedingt erwartet werden können. Andererseits werden in diesem Modell Aspekte deutlich, die Schwierigkeiten beim Schreiben darstellen. Besonders wichtig ist m. E. dabei, dass die Leserposition vom Verfasser eines Textes antizipiert werden muss, um einen Text verständlich zu gestalten. Die Fachliteratur spricht in diesem Zusammenhang auch von einer zerdehnten Kommunikation. Dies fällt Schülern häufig zu Beginn des Schreibens sehr schwer. Das Festhalten, also die Gegenständlichkeit von Schrift, kann gerade für Lernende ein Vorteil sein, so können sie ihre Ausführungen nach dem Schreiben wieder lesen und gegebenenfalls verändern.

Des Weiteren ist interessant, zwischen einer konzeptionellen und medialen Dimension zu unterscheiden. „Ein Text kann zwar im Medium der Schrift präsentiert werden, aber von seiner Konzeption her an der Mündlichkeit orientiert sein und umgekehrt“ (ebd. S.67). Als Beispiele dafür stehen neuere Kommunikationsformen wie E-Mails, SMS oder auch die Kommunikation in einem so genannten Chatroom. Dabei wird im Medium der Schrift kommuniziert, konzeptionell orientiert man sich aber eher am Mündlichen. Ein Referat wird medial mündlich gehalten, orientiert sich aber konzeptionell oft an der Schriftlichkeit (vgl. ebd.).

#### **1.1.4 Schreibfunktionen**

Wichtig erscheint ein kurzer Blick auf unterschiedlichen Schreibfunktionen. FÜSSENICH/LÖFFLER (2005a S. 179) unterscheiden in Anlehnung an OSSNER vier Funktionen des Schreibens, die schon für Schreibanfänger relevant sind: für sich schreiben (z.B. ein Tagebucheintrag), für andere schreiben (z.B. eine Ge-

schichte), schreiben an andere (z.B. einen Brief) und schreiben zur Gedächtnisentlastung (z.B. einen Einkaufszettel).

## 1.2 Entwicklung von Schreibfähigkeit

Das Lernen des Textschreibens stellt einen Prozess dar, in dem Schüler nach und nach ihre Fähigkeiten erweitern. Die Betrachtung zentraler Modelle hilft, die Fähigkeiten von Schülern adäquat einzuschätzen. Im Folgenden werde ich zwei davon vorstellen.

### Modell nach BAURMANN

BAURMANN (1990, S. 10) stützt sich auf ein Schreibentwicklungsmodell von BEITER und benennt fünf Schreibmodi, die Lernende durchlaufen. Da das Modell von BAURMANN in der Schreibdidaktik oft zitiert wird, wird sein Modell näher erläutert.

- Die erste Stufe ist der assoziativ-expressive Schreibmodus. Dabei werden Ideen und Einfälle aus eigener Perspektive aufgeschrieben. Eine notwendige Voraussetzung in diesem Schreibmodus ist, „dass jemand überhaupt geschriebene Sprache produzieren kann“ (ebd. S.8). Der Adressatenbezug wird hier noch nicht berücksichtigt.
- In der nächsten Stufe, dem normorientierten Schreibmodus, findet eine zunehmende Berücksichtigung von Schreibkonventionen (Orthographie, Grammatik, Stil) statt.
- Die dritte Stufe ist der kommunikative Schreibmodus. Hier steht nun der Adressatenbezug im Mittelpunkt.
- Der authentische Schreibmodus ist die vierte Stufe der Schreibentwicklung. Geschriebenes kann differenzierter beurteilt werden. Hierzu gehört „die wachsende Sicherheit beim Beurteilen von (Selbst-)Verfasstem“ (ebd. S. 8).
- Die letzte Stufe ist der heuristische Schreibmodus. Geschriebenes wird genutzt, um die eigenen Ideen und Gedanken zu strukturieren. „Das Schreiben selbst [wird] zur Weiterentwicklung des bisher Bekannten eingesetzt (...) – etwa nach dem Motto, denken und weiterdenken durch Schreiben“ (ebd.). BAURMANN (ebd. S. 9) betont, dass die erworbenen Fähigkeiten nicht additiv aneinander gereiht, sondern von Schreibmodus zu Schreibmodus mehr Fähigkeiten integriert werden.

„Entgegen [einer] gradualistischen ist vielmehr eine strukturalistische Auffassung anzunehmen, nach der Neues in bereits Vertrautes integriert wird; und zwar so, dass sich der bereits beherrschte Fähigkeitsbereich dabei verändert. Eine solche Verknüpfung kann Schreibmodus genannt werden“ (ebd.).

Die Fähigkeiten einer Stufe müssen also internalisiert sein, um in die nächst höhere Stufe zu gelangen. Der heuristische Schreibmodus wird oft nicht mehr in der Schule erworben (vgl. FÜSSENICH 2003). FIX (2006, S. 54) vermutet sogar, dass „viele Erwachsene nicht die letzten Stufen der Schreibmodi erreichen.“

Das Modell von BAURMANN ist oft zitiert worden, steht aber auch in der Kritik. Die Kritiker warnen davor, das Modell als Stufenmodell zu betrachten, denn es lässt offen, wie die Lernenden von einer Stufe zur nächsten kommen sollen. Auch kann das Modell nicht immer bestätigt werden. FIX (2006, S. 54) betont, dass es Lernende gibt, die beispielsweise schon kommunikativ schreiben und sich gleichzeitig aber noch im assoziativ-expressiven Schreibmodus befinden. Welche Stufen Texte von Schülern zeigen, hängt auch von den Schreibanlässen bzw. von den Schreibaufgaben ab. Während im traditionellen Aufsatzunterricht Kinder und Jugendliche v. a. die ersten beiden Stufen erreichen, können sogar schon Grundschüler beim freien Schreiben die letzte Stufe erreichen (vgl. KLEIN 2001c, S.49 f). Also können die Schreibmodi nicht einem bestimmten Alter zugewiesen werden. FIX (2006, S. 54) verweist darauf, dass das Lebensalter nicht mit dem „Schreibalter“ kongruent sein muss. WESPEL (1997b, S. 9) kritisiert u. a. das vorgestellte Modell, da es wie andere vergleichbare Modelle zu hoch ansetzen würde. „Alle Modelle beginnen in einem relativ fortgeschrittenen Stadium der Schreibentwicklung“ (ebd.). Für ihn geht es darum, auch schon frühere Schritte auf dem Weg zur Schreibkompetenz „als bedeutsame und notwendige Stufen“ (ebd.) anzuerkennen und gezielt zu unterstützen. Gerade für die Arbeit mit Förderschülern, die oft mehr Zeit brauchen, um Lernfortschritte zu erreichen, erscheint sein Einwand plausibel. Ein anregungsreicher Schreibunterricht, der die Schüler sowohl in den Anfangsstadien des Schreibenlernens als auch in späteren Phasen begleitet und unterstützt, führt dazu, dass die Schüler Schreiben als einen lernbaren Prozess wahrnehmen können. Die Angst vor dem Schreiben kann dadurch sicherlich deutlich reduziert, wenn nicht sogar vermieden werden.

**Modell nach KLEIN**

KLEIN (2001a, S. 37) hat ein Modell entwickelt, in dem schon sehr frühe Stadien der Schreibentwicklung beschrieben werden. Dieses Modell bezieht sich auf die Grundschule. Im Laufe der Grundschulzeit verwenden die Schüler unterschiedliche Formen für ihre Texte. Sie beginnen in der Regel mit Kritzelbriefen und Spontanschreiben, gehen dann nach und nach über zu der Ein-Bild-Geschichte, der Ein-Wort-Geschichte, der Ein-Satz-Geschichte, der Und-Dann-Geschichte bzw. Satzreihung sowie der strukturierten Minimalgeschichte und kommen in der dritten Klasse zum stilistisch ausgebauten Text. Da dieses Modell frühe Stadien der Schreibentwicklung sehr differenziert betrachtet, kann es m. E. auch herangezogen werden, um die Fähigkeiten älterer Schreibanfänger einzuordnen. Allerdings kann das Modell von KLEIN nur eingeschränkt für den Bereich der Förderschule oder späte Schreibanfänger übernommen werden. Da KLEIN sich auf Regelgrundschulen bezieht, bleibt der Aspekt von bereits erlebter negativer Erfahrung und dadurch entstandenen Ängsten vor dem Schreiben unberücksichtigt. Dennoch kann das Modell m. E. einen Überblick geben, auf welchen Stufen sich Lernende befinden. Dies ist wichtig für eine individuelle Förderung. Das Modell von KLEIN wird daher im Kapitel 5.2.3 noch einmal ausführlich dargestellt und die Texte des Schreibprojekts werden den Stufen zugeordnet.

**1.3 Schwierigkeiten beim Schreiben von Texten**

In den folgenden Ausführungen wird erläutert, welche Schwierigkeiten beim Schreiben von Texten die Fachliteratur benennt. Herangezogen werden zwei grundlegende Texte, zunächst ein Aufsatz von FÜSSENICH (2003), anschließend ein Artikel von VON WEDEL-WOLFF/ WESPEL (1990).

FÜSSENICH teilt die Schwierigkeiten in Lehr- und Lernprobleme ein. Zunächst werden die zentralen Schwierigkeiten auf Seiten der Lernenden beleuchtet. FÜSSENICH verweist darauf, dass das Schreiben von Texten in Stufen erworben wird. Sie bezieht sich dabei auf BAURMANNS (1990) Modell zur Entwicklung von Schreibfähigkeit (vgl. Kapitel 1.2 dieser Arbeit). Fehler bzw. Schwierigkeiten müssen einerseits „als entwicklungsbedingte Notwendigkeiten“ (DEHN 1994 zitiert nach FÜSSENICH 2003, S.262) betrachtet werden, andererseits müssen Fehler, „die Indizien für Lernschwierigkeiten sind“ (FÜSSENICH 2003, S. 262) da-



von abgegrenzt werden. In Hinsicht auf die Lernprobleme, also die Seite der Schüler unterscheidet sie drei Bereiche, in denen Schwierigkeiten beim Schreiben auftreten:

„Angst vor der Schriftsprache und damit verbundenes Vermeidungsverhalten, Probleme beim Erwerb der Teilprozesse<sup>3</sup> des Schreibens und Stagnation bei der Erweiterung dieser Fähigkeiten sowie die Produktion von fast unverständlichen Texten aufgrund reduzierter Fähigkeiten in Rechtschreibung und Grammatik.“ (ebd. S. 263)

Das Vermeidungsverhalten äußert sich darin, dass Schüler Situationen meiden, bei denen schriftliche Anforderungen verlangt werden, und/oder dass sie gar nicht schreiben. So können sie ihre Schreibfähigkeiten nicht weiter entwickeln, verlieren sogar die Fähigkeiten, die sie bereits erworben haben (vgl. ebd.). Die Angst vor dem Schreiben kann durch ungünstige Erfahrungen in der Schule entstehen, die Versagensängste nach sich ziehen. Folglich wird das Schreiben von den Schülern negativ besetzt. Durch das Vermeidungsverhalten kann das Problem entstehen, dass Menschen die kommunikative Funktion von Schrift nicht wahrnehmen und mit Schreibleistungen ausschließlich Bewertungen verbinden.

Hinsichtlich der Probleme beim Erwerb der Teilprozesse betont FÜSSENICH, dass beim Schreiben Gedanken und Ideen strukturiert werden müssen. Genau darin liegt die Schwierigkeit bei ungeübten Schreibern: „zu wissen, was man wie aufschreiben kann“ (ebd. S.264). FÜSSENICH stellt fest: „Diese Mängel bei der Textbildung zeigen, dass sie die konzeptionellen und innersprachlichen Teilprozesse nicht sicher beherrschen.“ (ebd.) Sie verweist hier wieder auf die Teilprozesse nach BAURMANN/LUDWIG (1986). Schwierigkeiten zeigen sich auch darin, dass die Perspektive des Lesers nicht ausreichend berücksichtigt wird. Die Sprache wird also nicht adressatenbezogen verwendet. Bei Menschen mit Schwierigkeiten beim Schreiben kann dieser mangelnde Adressatenbezug oft auch beim mündlichen Erzählen beobachtet werden. Bei schriftlichen Texten ist der Adressatenbezug so besonders wichtig, weil der Leser nicht nachfragen bzw. Inhalte aus dem Kontext von Gestik oder Mimik erschließen kann. Weiter-

---

<sup>3</sup> FÜSSENICH bezieht sich hier auf die fünf Teilprozesse beim Schreiben, die BAURMANN/LUDWIG (1986) nennen. Diese sind im Kapitel 1.2.1 erläutert worden.

hin weist FÜSSENICH darauf hin, dass Menschen mit Schwierigkeiten beim Schreiben Begriffe nicht kennen und verstehen, was „zu Einschränkungen und irreführenden schriftsprachlichen Formulierungen führen kann“ (ebd.). Schreibanfänger verschriften häufig nicht alle Worte bzw. nicht alle Buchstaben eines Wortes. Auch dies kann dazu führen, dass die Texte nur sehr schwer zu lesen sind. Außerdem fällt Schülern die Überarbeitung von eigenen oder auch fremden Texten schwer. Bei Korrekturen unterschiedliche sprachliche Bereiche zu berücksichtigen, wie Rechtschreibung, Grammatik oder Textstruktur, scheint eine große Schwierigkeiten darzustellen.

Die Texte von ungeübten Schreibern lassen nach FÜSSENICH gravierende Schwierigkeiten im Bereich der Rechtschreibung und der Grammatik erkennen. FÜSSENICH schreibt zu den grammatischen Auffälligkeiten: „So führen sie Sätze nicht zu Ende, brechen Konstruktionen ab und haben Probleme mit grammatischen Kategorien wie Genus, Kongruenz und Tempus“ (FÜSSENICH, 2003 S. 264).

FÜSSENICH betont, dass Schwierigkeiten, die bei den Lernenden auftreten, ihre Ursache auch auf der Seite der Lehrenden haben können. Im Folgenden werden Schwierigkeiten genannt, die durch den Unterricht bzw. die Schule entstehen können. Problematisch ist, dass bei vielen Lehrkräften die Vorstellung vorherrscht, dass die Schüler erst gewisse Fähigkeiten in der Schriftsprache erworben haben müssen, bevor mit dem Schreiben eigener Texte begonnen werden kann.

„Wir wissen, dass für die anhaltende Motivation zum Schreiben und für nachhaltige Aneignung des Werkzeugs Schrift nichts effektiver ist als dieser frühe Beginn. Die Texte der Kinder wachsen in dem Maße, in dem wir ihnen Zeit und Gelegenheit geben, ihre Textbildungsfähigkeit zu entwickeln.“ (WESPEL 1997a, S.8)

Der traditionelle Aufsatzunterricht der Schule vermittelt meist verschiedene Aufsatzformen und die damit verbundenen Normen. Schüler sollen diese Normen erwerben und ihre Texte entsprechend der verlangten Aufsatzform schreiben. Das Schreiben von Texten wird so zu einer Reproduktion eingeübter Formen. Dabei variieren lediglich die Inhalte. „Man übt ein Formschema ein, das beim Schreiben inhaltlich-stofflich gefüllt werden soll“ (FÜSSENICH 2003, S. 265). Auf-

sätze werden geschrieben, damit die Lehrkräfte sie bewerten können. Dabei wird meist der erste Entwurf benotet, Zeit und Gelegenheit für die Überarbeitung werden selten eingeräumt. Problematisch ist, dass die Orientierung eines solchen Schreibunterrichts einseitig auf dem Ergebnis liegt. Es wird nicht der Prozess eines Schreibvorgangs in den Mittelpunkt gestellt (vgl. KLEIN 2001a, S.36). Der Alltagsbezug von Schreiben sowie die Aufnahme eigener Ideen und Gedanken von Schülern können in einem solchen Schreibunterricht nicht berücksichtigt werden.

Es ist sinnvoll, die Schwierigkeiten beim Schreiben von Texten auf Seiten der Lernenden und der Lehrenden zu betrachten, wie FÜSSENICH das hier macht. Deswegen habe ich ihren Ansatz vorgestellt. Im Rahmen meiner eigenen Untersuchung spielen aber die Schwierigkeiten auf Seiten der Lehrenden, wie bereits erwähnt, keine zentrale Rolle. Der Schwerpunkt liegt bei den Schwierigkeiten der Schüler.

VON WEDEL-WOLFF und WESPEL benennen in ihrem Artikel „Schreiben kann man lernen“ (1990) sechs wiederkehrende Schwierigkeiten bei der Textbildung, die die Analyse von Schülertexten ergeben haben (vgl. VON WEDEL-WOLFF/WESPEL 1990, S. 29):

- Schüler setzen keine Punkte bzw. andere Interpunktionszeichen. Dadurch wird der Text unübersichtlich, der Leser eines solchen Textes muss eine erhöhte Aufmerksamkeit erbringen.
- Schüler zeigen neben Unsicherheiten in der Orthografie elementare Schwierigkeiten im Bereich der Grammatik. Dies zeigt sich u. a. daran, dass Konstruktionen abgebrochen werden und grammatische Kategorien wie Genus, Numerus, Kasus oder auch die Kongruenz Schwierigkeiten bereiten.
- Schüler haben Probleme im Gebrauch der wörtlichen Rede, die als wichtiges Mittel des Erzählens gilt. Redeeinführungen bzw. Anführungszeichen als Kennzeichen der wörtlichen Rede werden nicht berücksichtigt. Die wörtliche Rede wird damit nicht als solche markiert, sondern einfach in den Text eingesetzt. Das führt leicht zu Unklarheiten für den Leser.
- Schüler verwenden zu viele Wiederholungen. Ein typisches Beispiel dafür sind Texte, deren Sätze immer mit „und dann“ beginnen.

- Schwierigkeiten zeigen sich auch darin, dass Schüler die logische Reihenfolge nicht einhalten können. Es ist kein roter Faden ersichtlich, die Ursache-Folge-Beziehung wird nicht schlüssig umgesetzt. Häufig ist davon die Grundgliederung betroffen (Zeiten werden gewechselt, Personen nicht eingeführt etc. (vgl. ebd.). Hier spielen Aspekte der Leserantizipation eine wichtige Rolle. Die Schüler müssen ihren Text von außen betrachten, um zu erkennen, welche Informationen ein Leser für das Verständnis benötigt.
- Die Schüler schreiben zwar Texte, die die Anforderungen der Orthografie, der Grammatik, der Strukturierung etc. erfüllen, die Texte wirken aber langweilig. Die Begründung sehen VON WEDEL-WOLFF/WESPEL darin, dass dies ein Ergebnis von so genannten Muss-Texten ist, zu denen der Schüler nichts zu sagen hat (vgl. ebd.). Diese Schwierigkeit wird also durch ungünstige Schreibaufgaben verursacht.

Auf eine weitere Schwierigkeit gerade für ungeübte Schreiber weist u. a. Gers-ter hin: Beim Schreiben kann „der Schreibplan durch die langsame Schreibgeschwindigkeit zerbrechen“ (GERSTER 1998, S. 183). Das Schreibtempo ist im Vergleich zum Sprechtempo wesentlich langsamer. Je weniger routiniert Schüler im Schreiben sind, desto größer wird diese Diskrepanz.

Im 4. Kapitel werden die Schwierigkeiten beim Schreiben von Texten noch einmal thematisiert. Dann geht es konkret um die Schwierigkeiten der sieben Schüler des Schreibprojekts. Die Schwierigkeiten, die dabei offensichtlich werden, sollen aufgezeigt werden. Dabei werden sie in Bezug zu den Anforderungen des aktuellen Bildungsplans der Schüler gesetzt.

## 2. Vorstellung des eigenen Schreibprojekts

Im Mittelpunkt meiner Arbeit steht das eigene Schreibprojekt, das in der sechsten Klasse einer Förderschule durchgeführt wurde. In diesem Kapitel werden die Schüler, der Ablauf des Projekts und die relevanten Aspekte bei der Auswertung der Schülertexte vorgestellt. Die Erfahrungen und Ergebnisse des Projekts bilden die Grundlage für die darauf folgenden Kapitel und werden immer wieder den theoretischen Ausführungen gegenübergestellt.

### 2.1 Vorstellung der Schüler

Sieben Schüler besuchen die Klasse des Schreibprojektes, drei Jungen und vier Mädchen. Die folgende Tabelle stellt die einzelnen Schüler<sup>4</sup> vor.

Bodo (Text 1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 12 Jahre alt</li> <li>- besucht seit der vierten Klasse die Förderschule</li> <li>- hat erst zu Beginn der fünften Klasse begonnen, lesen und schreiben zu lernen</li> <li>- ausgeprägte Lese-/Rechtschreibschwäche (nach Aussagen der Lehrerin)</li> <li>- sein Vater ist Italiener, da jedoch kein Kontakt besteht, spielt die italienische Sprache keine Rolle für Bodo</li> <li>- äußerst wenig Erfahrung im Schreiben eigener Texte</li> </ul>
Lex (Text 2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 12 Jahre alt</li> <li>- besucht seit der ersten Klasse die Förderschule</li> <li>- hat erst zu Beginn der fünften Klasse begonnen, lesen und schreiben zu lernen, hat dann aber sehr schnell große Fortschritte gemacht</li> <li>- die Scheidung der Eltern hat ihn (nach Aussagen der Lehrerin) beim Lernen blockiert, zu seinem Vater besteht ein angespanntes Verhältnis</li> <li>- wenig Erfahrung im Schreiben eigener Texte</li> </ul>
Felix (Text 3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 12 Jahre alt</li> <li>- besucht seit der sechsten Klasse die Förderschule</li> </ul>

<sup>4</sup> Die Namen der Schüler wurden aus Gründen des Datenschutzes anonymisiert.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- zeigt in der Förderschule sehr gute Leistungen</li> <li>- wenig Erfahrung im Schreiben eigener Texte</li> </ul>
Rosa (Text 4)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 12 Jahre alt</li> <li>- besucht seit der vierten Klasse die Förderschule</li> <li>- Rosas Eltern sind Italiener, Rosa spricht zuhause Deutsch und Italienisch</li> <li>- hat im letzten Schuljahr motiviert Texte geschrieben, die in einem Geschichtenbuch der Klasse veröffentlicht sind</li> </ul>
Julia (Text 5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 13 Jahre alt</li> <li>- besucht seit der ersten Klasse die Förderschule</li> <li>- zeigt nach Aussagen der Klassenlehrerin sehr schwache Leistungen in der Schule, ist oft unmotiviert und passiv</li> <li>- wird eventuell ab nächstem Schuljahr die Schule für Geistigbehinderte besuchen</li> <li>- hat sehr wenig Erfahrung im Schreiben eigener Texte</li> </ul>
Mirga (Text 6)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 13 Jahre alt</li> <li>- besucht seit der vierten Klasse die Förderschule</li> <li>- die Familien von Mirga sind Roma, Mirga spricht zuhause Romanes</li> <li>- hat eine Zeit lang in Schweden gelebt, da ihrer Familie in Deutschland die Abschiebung drohte</li> <li>- hat im letzten Schuljahr motiviert Texte geschrieben, die in einem Geschichtenbuch der Klasse veröffentlicht sind</li> </ul>
Dima (Text 7)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 11 Jahre alt</li> <li>- besucht seit der sechsten Klasse die Förderschule</li> <li>- kommt aus dem Libanon, spricht zuhause sowohl Arabisch als auch Deutsch</li> <li>- sie wird voraussichtlich ab nächstem Schuljahr die Hauptschule besuchen</li> <li>- welche Erfahrung sie mit dem Schreiben eigener Texte hat, ist nicht bekannt</li> </ul>

Nach Aussagen der Klassenlehrerin malen die Schüler sehr gern. Im Kunstunterricht behandeln sie gerade den Maler Miró. Im Schreiben eigener Texte ha-

ben v.a die Jungen der Klasse nicht viel Erfahrung. Einige Mädchen haben in der vierten Klasse sehr motiviert Geschichten geschrieben. Daraus ist ein Geschichtenbuch entstanden, das in der Klasse ausliegt. Allerdings hat diese Lust zu schreiben dann wieder nachgelassen. Nach Aussagen der Klassenlehrerin ist es wichtig, dass die Schüler beim Schreiben Orientierungsmöglichkeiten bekommen und nicht völlig frei eine Geschichte schreiben müssen.

## 2.2 Ablauf des Schreibprojekts

In Anlehnung an das Projekt „Wege zu Schrift und Kultur“ erhielten die Schüler die Bleistiftzeichnung „Schellenengel“ von Paul Klee<sup>5</sup>. Ihre Aufgabe war es, diese Zeichnung weiter zu gestalten und eine Fantasiegeschichte zu dem eigenen Bild zu schreiben. Der Schreibprozess stand also in enger Verbindung mit dem Gestalten eines eigenen Bildes. Vorweg stellte ich ihnen den Maler Paul Klee vor. Dabei erfuhren die Schüler, wann er gelebt und wo er gearbeitet hat. Wir betrachteten weitere seiner Bilder<sup>6</sup>. Außerdem wurde das Buch „Fantasien von Kindern aus aller Welt“ (RABKIN; ARNTZEN; ZINGEL; WOLGAST<sup>6</sup>2005) vorgestellt. Das Projekt konnte nachmittags im Rahmen des Kunstunterrichts der Klasse durchgeführt werden. Da zu diesem Zeitpunkt generell nur wenige weitere Klassen im Schulgebäude sind und die Unterrichtszeit nicht durch das Klingeln der Schulglocke strukturiert ist, fand das Projekt in einer sehr angenehmen, ruhigen Atmosphäre statt. Die Schüler konnten sich auf ihre Bilder und Texte konzentrieren und wurden nicht abgelenkt. Eine Schülerin blieb auch nach dem Ende des Nachmittagsunterrichts noch im Klassenzimmer, um ihren Text weiter zu schreiben. Im Klassenzimmer befanden sich alle Materialien, die die Schüler für ihre Bilder verwenden konnten: Holzmalstifte, Wachsmalstifte, Wasserfarben etc.. In einer weiteren Doppelstunde lasen die Schüler ihre Texte den Mitschülern vor. Alle Schüler außer Bodo wollten gerne dem Aufruf des Klett Verlags (Herausgeber des Bandes „Fantasien von Kindern aus aller Welt“) folgen und ihre Texte und Bilder einsenden. In einer weiteren Stunde untersuchte ich die orthographischen Fähigkeiten der sieben Schüler und konzentrierte mich dabei auf das alphabetischen Schreiben.

---

<sup>5</sup> Paul Klee, Schellenengel, 1939. Quelle: RABKIN, GABRIELE (1992): Schreiben. Malen. Lesen. Wege zur Kultur. Stuttgart

<sup>6</sup> Bilder aus folgendem Buch: SCHEMM, JÜRGEN (Verf.) (1996): Paul Klee. Bilder träumen. München

### 2.3 Relevante Aspekte bei der Auswertung der Schülertexte

Um eine gezielte Förderung durchführen zu können, ist es wichtig mit einer genauen Diagnose die Fähigkeiten und Schwierigkeiten der Schüler zu bestimmen. Für den Bereich des Schreibens von Texten nennt FÜSSENICH (2003, S. 266) wichtige Kriterien.

„Im einzelnen sind diagnostisch zu betrachten: Schreibidee; Verständlichkeit; Kohäsion; Brüche in der Kohärenz; die Frage, ob erkennbar ist, über welche Person geschrieben wird, Überarbeitungsvorgänge, Darstellung von Ursache, Wirkung, Folgen usw.; Verschriftung aller Wörter; Wortgrenzen; Markierung von Satzgrenzen; Probleme mit der Grammatik; Schwierigkeiten in der Semantik; Rechtschreibfehler.“ (ebd.)

Alle Schülertexte wurden mit Hilfe der Auswertungsübersicht analysiert, die FÜSSENICH/LÖFFLER (2005b, S.68) zum Verfassen von Texten vorgelegt hat. Diese Übersicht ist m. E. besonders geeignet, weil sie die eben beschriebenen Einzelkriterien berücksichtigt. Welche Schwierigkeiten beim Schreiben eigener Texte die Ergebnisse dieser Auswertung zeigen, wird das 4. Kapitel thematisieren. Die Texte der Schüler befinden sich im Anhang dieser Arbeit. Dabei sind sie in der handschriftlichen Originalfassung, in einer nicht veränderten, am PC angetippten Fassung, sowie in einer rechtschriftlich überarbeiteten, am PC abgetippten Fassung zu sehen. Bei der rechtschriftlichen Überarbeitung habe ich Fehler in der Rechtschreibung und teilweise grammatische Fehler verändert. Außerdem habe ich fehlende Wörter häufig in eckigen Klammern eingefügt. Die rechtschriftliche Überarbeitung dient der schnelleren Lesbarkeit und erleichtert das Verständnis für einen fremden Leser. Auch die Auswertungsübersicht sowie die Bilder der Schüler befinden sich im Anhang. Auf welcher Stufe der Schreibentwicklung sich die Schüler nach dem Modell von KLEIN befinden, wird in Kapitel 5.2.3 ausgeführt. Bezüglich der orthographischen Fähigkeiten habe ich außerdem untersucht, ob die Schüler sich bereits in der Phase des alphabetischen Schreibens befinden. Dabei sind sowohl die Aufgabenstellung als auch die Auswertungsübersicht zum alphabetischen Schreiben von FÜSSENICH/LÖFFLER (2005b, S. 54 ff) entnommen. Das alphabetische Schreiben ist eine wichtige Entwicklungsstufe des Orthographieerwerbs. Das Kapitel 5.3 erläutert die einzelnen Stufen genauer. Diese Ergebnisse und die Auswertungsübersicht des alphabetischen Schreibens befinden sich ebenfalls im Anhang dieser Arbeit.



Da die Schüler erst die sechste Klasse besuchen, also noch drei Jahre Schule vor sich haben, wird es spannend sein zu sehen, welche Kompetenzen sie beim Schreiben eigener Texte bereits ausbilden konnten und welche Bereiche noch gefördert werden sollten, um ihre Kompetenzen zu erweitern.

### **3. Anforderungen der Bildungspläne hinsichtlich der Textproduktion**

In diesem Kapitel sollen die Anforderungen thematisiert werden, die der Bildungsplan zum Bereich des Schreibens von Texten sowie zum Rechtschreiben formuliert. Die Anforderungen, die die Bildungspläne vorgeben, legen fest, was die Schüler lernen sollen, und sind damit Grundlage für den Unterricht. Es werden unterschiedliche Bildungspläne für das Land Baden-Württemberg betrachtet. Im Zentrum steht dabei der Bildungsplan der Förderschule. Er gilt als Maßstab, um zu erkennen, wo die Schüler des Schreibprojekts stehen sollten. Ihre Texte lassen erkennen, ob diese Anforderungen bereits erfüllt werden. Wichtig ist auch, welche Ziele der Bildungsplan für das Ende der Schulzeit in der Förderschule vorgibt. Daraus lässt sich ableiten, inwieweit die Schüler ihre Kompetenzen noch weiter ausbilden und was sie erreichen sollten. Seit einiger Zeit befindet sich ein neuer Bildungsplan für die Förderschule in Baden-Württemberg in der Erprobungsphase. Was sich für den Bereich der Textproduktion ändert, soll in einem weiteren Schritt kurz gezeigt werden. Da auch Schüler von Förderschulen den Hauptschulabschluss anstreben, werden dann die Anforderungen, die der Bildungsplan der Hauptschule für die neunte Klasse vorgibt, kurz angesprochen. Dima, eine Schülerin des Schreibprojektes, wird vermutlich ab dem kommenden Schuljahr mit ergänzender Förderung eines Sonderschullehrers vor Ort ihre Schulkarriere an einer Hauptschule fortsetzen.

#### **3.1 Welche Anforderungen formuliert der aktuelle Bildungsplan der Förderschule?**

Der vorliegende Bildungsplan für die Schule für Lernbehinderte in Baden-Württemberg ist seit 1990 in Kraft. Er ist also bereits 17 Jahre alt und verwendet daher noch den Begriff „Schule für Lernbehinderte“, der vor einigen Jahren durch den Begriff „Förderschule“ ersetzt worden ist. Der derzeitige Bildungsplan ist nach Stufen unterteilt: Unterstufe (Klasse 1-3), Mittelstufe (Klasse 4-6) und Oberstufe (7-9). Die vorliegende Arbeit wird nur die Mittel- und die Oberstufe betrachten. Denn die Schüler des Schreibprojektes besuchen die sechste Klasse, sind also am Ende der Mittelstufe. Ab dem nächsten Schuljahr werden sie die Oberstufe besuchen und mit den entsprechenden Anforderungen konfrontiert werden. Außerdem können die Ziele für die Oberstufe wieder Anhaltspunk-

te geben, in welchen Bereichen die Schüler noch Fortschritte machen müssen. Der Bildungsplan ist in Lehrpläne (Band 1) und Fachpläne (Band 2) unterteilt. „Die Lehrpläne zeigen die Bildungsinhalte in thematischen, fächerverbindenden Zusammenhängen auf. Die Fachpläne stellen die Bildungsinhalte des einzelnen Faches in einem systematischen Aufbau dar.“ (BILDUNGSPLAN FÜR DIE SCHULE FÜR LERNBEHINDERTE, 1990, Band 2, S. 13). Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Fachpläne für das Fach Deutsch.

### **Mittelstufe**

„Der Deutschunterricht in der Mittelstufe umfasst die Arbeitsbereiche Sprechen, Lesen, Texte verfassen, Rechtschreiben und Sprachbetrachtung.“ (ebd. S. 425). Die vorliegende Arbeit konzentriert sich auf die formulierten Anforderungen im Bereich des Schreibens (Texte verfassen und Rechtschreiben). Die anderen Arbeitsbereiche haben aber ebenso Relevanz für das Schreiben von Texten. Sie spielen beispielsweise für Überarbeitungen eine wichtige Rolle. Die Schüler müssen dabei angemessen und sachbezogen über Texte nachdenken und sprechen können. Dafür ist ein Nachdenken über Schriftsprache und ein Wissen über die schriftsprachliche Form wichtig. Natürlich müssen Schüler eine gewisse Lesekompetenz vorweisen, um ihre eigenen Texte oder die der Mitschüler überhaupt lesen zu können. Außerdem muss man lesen können, um sich beispielsweise bereits im Vorfeld des Schreibens über einen Sachverhalt zu informieren, zu dem ein Text verfasst wird. Man sieht, dass die vier Arbeitsbereiche ineinander greifen. Im Rahmen dieser Arbeit wird aber darauf verzichtet, die Anforderungen in diesen Bereichen ausführlich darzustellen, dies würde den Rahmen dieses Kapitels überschreiten. Das gilt ebenso für die folgenden Abschnitte dieses Kapitels, in denen der Fokus gezielt auf den Bereichen Texte verfassen und Rechtschreiben liegt; die anderen Arbeitsbereiche bleiben unberücksichtigt.

Für den Bereich des Schreibens fällt auf, dass der Bildungsplan zwischen „Texte verfassen“ und „Rechtschreiben“ unterscheidet. Dies erscheint bedeutsam, weil v. a. Menschen mit Schwierigkeiten beim Schreiben die Kompetenz der Textproduktion häufig mit der Fähigkeit gleichsetzen, die Orthografie korrekt zu beherrschen. Ihre Unsicherheit wird damit nur noch verstärkt, was sie davon

abhält, eigene Texte zu verfassen. Aber auch ohne differenzierte Rechtschreibkenntnisse können schon Texte verfasst werden, und Rechtschreibkenntnisse können und sollen gerade auch über das Schreiben von Texten erworben werden. Das Schreiben eigener Texte kann also bereits vor dem Erwerb einer korrekten Orthografie stattfinden. In dieser Hinsicht entfernt sich der Bildungsplan auch von einer Haltung, die bis in die achtziger Jahre hinein Gültigkeit besessen hat: Grundlegende Rechtschreibsicherheit sollte damals noch vorausgesetzt werden können, bevor die Kinder eigene Aufsätze schreiben (vgl. BARTNITZKY<sup>4</sup>2006, S. 62.).

Im Bereich des Verfassens von Texten sollen Schüler unterschiedliche Schreibfunktionen erfüllen, sie sollen sowohl erzählende Texte als auch verwendungsbezogene Texte schreiben können. Ein Schwerpunkt wird auf den Textaufbau und die Textgestaltung gelegt. Es geht um „folgerichtiges Erzählen“, um „die Gestaltung von Satzanfängen“, die „Erarbeitung treffender Ausdrucksformen“ sowie um das Schreiben „von einfachen Texten zu Bildern“ (BILDUNGSPLAN FÜR DIE SCHULE FÜR LERNBEHINDERTE, 1990, Band 2, S. 429). Der Unterricht geht dabei immer vom „Erlebnisbereich des Schülers“ aus (ebd.). Die Anforderung, einfache Texte zu Bildern zu schreiben, haben alle Schüler des Schreibprojektes erfüllen können. Selbst Bodo, der schwächste Schüler im Bereich des Schreibens von Texten, hat einen eigenen Text passend zu seinem Bild geschrieben, auch wenn der Text äußerst knapp ausgefallen ist. Nur ansatzweise wird in den Texten folgerichtiges Erzählen deutlich, wie etwa der Text von Dima (Text 7) zeigt. Auch Mirgas Text (Text 6) lässt dies erkennen, teilweise fehlen aber Begründungen. Geringere Schwierigkeiten bereitet den Schülern die Gestaltung von Satzanfängen. Mit Ausnahme von Julia (Text 5) und Bodo (Text 1) sind sie in der Lage, Sätze nach unterschiedlichen Mustern zu beginnen. Die äußere Gestaltung der Texte ist deutlich geschlechterspezifisch unterschieden: Während die Schülerinnen sehr sorgfältig schreiben und bemüht sind, ihren Texten eine strukturierte äußere Form zu geben (Texte 4 bis 7), wirken die Texte der Schüler vom Schriftbild wesentlich undeutlicher (Texte 1 bis 3).

Für die Schüler „mit außergewöhnlichen Schwierigkeiten sind Vorformen der schriftlichen Darstellung einzubeziehen“ (ebd.). Schüler können dabei Texte zunächst diktieren oder auch auf eine Kassette aufnehmen. Diese Möglichkeit wurde Bodo aus dem Schreibprojekt angeboten, von diesem aber abgelehnt. Er wollte seine Ideen selbstständig verschriften.

Im Bereich des Rechtschreibens sollen „die Schüler (...) durch regelmäßige und abwechslungsreiche Übungen die Bereitschaft und Fähigkeit, normgerecht zu schreiben“ (ebd. S. 430) erwerben. Sie sollen dabei „die Großschreibung von Namenwörtern“ (ebd. S. 431) berücksichtigen und „Wortstamm und Wortbausteine erkennen und anwenden“ (ebd.) Wörter sollen „nach einer Vorlage“ aufgeschrieben und das „Aufgeschriebene selbst kontrolliert“ (ebd.) werden. Hier bezieht sich der Bildungsplan nur auf einzelne Wörter, nicht aber auf selbstständig verfasste Texte. Eine Bereitschaft bzw. den Wunsch normgerecht zu schreiben, kann man bei den Schülern des Schreibprojektes feststellen. Lex (Text 2) fragte beispielsweise immer wieder nach der orthographisch korrekten Schreibweise. Dennoch machte die Mehrheit der Schüler beim Schreiben eigener Texte noch viele orthographische Fehler. Eine echte Ausnahme stellt dabei nur der Text von Dima (Text 7) dar.

### **Oberstufe**

Auch der Deutschunterricht der Oberstufe unterscheidet zwischen dem Verfassen von Texten und dem Rechtschreiben. Im Folgenden werden die dazu formulierten Anforderungen kurz vorgestellt.

Für den Bereich des Verfassens von Texten wird Wert darauf gelegt, dass die Schüler „an praktischen Beispielen aus unterschiedlichen Lebenssituationen verschiedene Textformen für verschiedene Partner“ (BILDUNGSPLAN FÜR DIE SCHULE FÜR LERNBEHINDERTE, 1990. Band 2, S. 435) verfassen. Der Fachplan listet die unterschiedlichen Anlässe und Textformen auf: „Feste, Einladungen, Genesungsschreiben, Bewerbung, Lebenslauf, etc.“ (ebd.). Es sollen Gefühle und Meinungen verschriftet werden. Wichtig sind u. a. das „adressatenbezogene Schreiben“ (ebd.), die „Gestaltung der Texte unter ästhetischen Aspekten“ (ebd.) und die „Struktur der einzelnen Texte“ (ebd.), die Textmuster.

Der Bereich des Rechtschreibens soll den Schülern helfen, den Herausforderungen von „privaten und beruflichen Situationen (...), die eine formgerechte schriftliche Darstellung verlangen“ (ebd. S. 436), gerecht zu werden. Dabei sollen sie ihre Fähigkeiten im Umgang mit Nachschlagewerken erweitern. Das Üben in diesem Bereich soll mit anderen Bereichen des Faches Deutsch verknüpft werden und konkrete Anlässe betreffen. Wichtige Inhalte des Rechtschreibunterrichts sind: „Groß- und Kleinschreibung, Mehrzahlbildung, zusammengesetzte Namenwörter, Mitlautverdopplung, gebräuchliche Fremdwörter (...), Satzzeichen“ (ebd.).

Im Vergleich zur Mittelstufe fällt auf, dass die Schüler den Umgang mit unterschiedlichen konkreten Textformen erwerben sollen. Diese Forderung nach unterschiedlichen Textsorten wird in der aktuellen Fachdidaktik kritisiert. Hier kann man erkennen, dass der Bildungsplan schon älter ist. Auffallend ist, dass im aktuellen Bildungsplan der Förderschule das Überarbeiten von eigenen Texten keine Rolle spielt, weder in der Mittel- noch in der Oberstufe.

### **3.2 Welche Anforderungen formuliert der neue Bildungsplan der Förderschule?**

Der neue Bildungsplan für die Förderschulen in Baden- Württemberg befindet sich derzeit lediglich als Entwurf in der Projektphase. Auf den Internetseiten des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport werden Förderschulen und Sonderschulen mit dem Bildungsgang Förderschule dazu aufgerufen, ihre Anregungen zu diesem Entwurf zu äußern (vgl. BILDUNGSPLAN DER FÖRDERSCHULE, Entwurf: Stand 2006). Der neue Bildungsplan soll 2007/ 2008 veröffentlicht werden. Ab wann er verbindlich gelten wird, wird auf den entsprechenden Seiten des Ministeriums nicht erwähnt. Dieser neue Bildungsplan nennt – anders als der aktuelle Bildungsplan der Förderschule – nicht das Fach Deutsch als Unterrichtsfach. Er spricht allgemeiner von dem Fach „Sprachen“ und beschreibt damit:

„Kompetenzen in der nonverbalen Sprache, Körpersprache, gesprochenen und geschriebenen Sprache, in unterschiedlichen Herkunftssprachen, in der Unterrichtssprache Deutsch, im Elementaren Sprachenlernen und in den Modernen Fremdsprachen.“ (BILDUNGSPLAN DER FÖRDERSCHULE, Entwurf: Stand 2006, S. 220)

In den Leitgedanken zu diesem Fach wird auf ein Ziel hingewiesen, das für diese Arbeit besonders relevant ist: „Als übergeordnete Kompetenz im Bereich Sprachen gilt die Alphabetisierung in der deutschen Sprache“ (ebd. S. 221). Damit wird offensichtlich auf das Problem angespielt, das zu Beginn dieser Arbeit angesprochen worden ist: das der großen Anzahl von Menschen mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben in Deutschland.

Als weitere wesentliche Erkenntnis weisen die Leitgedanken darauf hin, dass „sprachliche Kompetenzen den Zugang zu emotionalen Bereichen [eröffnen]. Sie ermöglichen es, Gefühle, Träume, Fantasien und individuelle Vorstellungen auszudrücken“ (ebd.). Dies kann in besonderem Maße durch das freie Schreiben eigener Texte geschehen. Der Schreibanlass, der das Schreibprojekt einleitet, ist besonders gut geeignet, Schüler dazu anzuregen, ihre eigenen Gefühle und Ideen auszudrücken. Darauf verweist auch die Literatur. RABKIN schreibt dazu: „Individuelle Gefühle, Ängste unserer Zeit werden hier über die Projektion auf eine Fantasiegestalt zum Ausdruck gebracht“ (RABKIN 1999, S. 22).

Der neue Bildungsplan unterteilt im Unterschied zum derzeit gültigen Plan nicht mehr zwischen Unter-, Mittel- und Oberstufe, sondern nur in eine Grund- und eine Hauptstufe. Zu den einzelnen Fächern werden sowohl Verbindlichkeiten und Fragestellungen sowie Kompetenzen und Anhaltspunkte formuliert. Es gibt innerhalb des Faches Sprachen aber keine deutlich gekennzeichnete Gliederung in unterschiedliche Arbeitsbereiche wie in den unter 3.1 und 3.3 erläuterten Bildungsplänen. Zumindest für den Bereich der Grundstufe wird aber unterschieden zwischen dem „Aufbauen und Erweitern kommunikativer Möglichkeiten“ sowie „Sprache und kulturelle Identität“ (BILDUNGSPLAN DER FÖRDERSCHULE, Entwurf: Stand 2006, S. 223-233). Das Schreiben von Texten gehört in den ersten Bereich. Andere Aspekte des Deutschunterrichts, die auch für das Schreiben von Texten relevant sind, etwa das Lesen und Sprechen, werden ebenfalls in diesem Bereich angesprochen. Im Folgenden wird kurz auf die Inhalte zum Thema Schreiben von Texten hingewiesen, dabei wird sowohl auf die Grund- als auch auf die Hauptstufe eingegangen.

**Grundstufe**

Schon in der Grundstufe wird großer Wert auf das Schreiben von eigenen Texten gelegt. Unter den Verbindlichkeiten und Fragestellungen soll die Schule die „Wichtigkeit und Bedeutung von Schrift“ erfahrbar machen, „das kreative Verfassen und Gestalten von Texten fördern sowie „systematisch die Aneignung von Rechtschreibmustern und deren Anwendung sichern“ (ebd. S.227 f). Im Bereich der Rechtschreibung soll die Schule Strategien zur Korrektur sowie konkrete Korrekturhilfen anbieten.

Unter den Kompetenzen und Anhaltspunkten sollen Schüler „Schrift als Kommunikationsmedium und als lernunterstützendes Medium nutzen“ sowie „eigene Texte unter zunehmender Beachtung von Rechtschreibung und Grammatik schreiben können“ (ebd.). Die Schüler sollen im Bereich Rechtschreibung eigene Texte mithilfe einer Vorlage kontrollieren.

**Hauptstufe**

Auch in der Hauptstufe wird die Wichtigkeit des Schreibens von eigenen Texten hervorgehoben. Unter den Verbindlichkeiten und Fragestellungen soll die Schule zeigen, „welche Bedeutung schriftliche Kommunikation hat“. Die Schule „schafft Schreibanlässe“ und „bietet (...) Gelegenheit Rechtschreibkompetenz zu erlangen“ (ebd. S. 239). Schriftliche Arbeiten sollen gestaltet werden und es soll Raum für öffentliche Präsentationen und Würdigungen gegeben werden (vgl. ebd.). Unter den Kompetenzen und Anhaltspunkten sollen Schüler „zunehmend schriftliche Arbeiten inhaltsbezogen strukturieren und übersichtlich gegliedert anfertigen“ (ebd.) können und „ihr Wissen um orthographische und grammatische Regeln“ (ebd.) zunehmend erweitern und anwenden.

Auffallend ist, dass auch der neue Bildungsplan der Förderschule dem Überarbeiten eigener Texte keine große Bedeutung beimisst. Zumindest gibt es dazu nur wenige konkrete Hinweise. So wird in der Grundstufe für den Bereich der Rechtschreibung auf das Überarbeiten eigener Texte hingewiesen. Innerhalb des Aspekts Schreiben von Texten heißt es: Die Schüler „stellen Fragen an eigene Texte oder an Texte anderer“ (S. 228). In der Hauptstufe wird dieser Teil des Schreibprozesses überhaupt nicht berücksichtigt. Hervorzuheben ist, dass der Bildungsplan der Förderschule dem Schreiben von Texten schon in der



Grundstufe einen großen Stellenwert einräumt. Daher liegt die Vermutung nahe, dass die Schüler des Schreibprojektes schon mehr Erfahrung im Schreiben von Texten aufweisen könnten, wäre dieser Bildungsplan schon zu ihrer Schulzeit in der Grundstufe gültig gewesen.

### **3.3 Welche Anforderungen formuliert der Bildungsplan der Hauptschule?**

Der Bildungsplan wird seit 2004 verbindlich in den Hauptschulen von Baden-Württemberg eingesetzt. Schon in den Leitgedanken zum Kompetenzerwerb für das Fach Deutsch werden im Bildungsplan der Hauptschule wichtige Hinweise für das Schreiben von Texten gegeben. Diese haben m. E. teilweise auch Gültigkeit für das Lehren und Lernen in der Förderschule. Sie sollen deswegen kurz dargestellt werden. Der Bildungsplan betont, dass „für Schülerinnen und Schüler der Hauptschule (...) bisherige Misserfolgs- und Angsterlebnisse im Deutschunterricht von besonderer Bedeutung“ sind (BILDUNGSPLAN DER HAUPTSCHULE S. 55). Aufgrund dieser erlebten Enttäuschungen bedarf „der Umgang mit Texten, die von Schülerinnen und Schülern verfasst wurden (...) einer besonderen Behutsamkeit“ (ebd. S. 56). Für den Rechtschreibunterricht wird in den Leitgedanken zum Kompetenzerwerb darauf hingewiesen, dass „nicht das Diktat Bezugspunkt des Rechtschreibunterrichts ist, vielmehr ist anzustreben, dass eigene Texte weitgehend fehlerfrei geschrieben“ (ebd. S. 56) werden. Damit kann die Funktion von orthographischen Normen für Schüler plausibel gemacht werden.

Im Folgenden werden die Kompetenzen aufgeführt, die zum Ende der neunten Klasse der Hauptschule erreicht werden sollen. Der Bildungsplan teilt die Kompetenzen für die Inhalte des Faches Deutsch in vier Bereiche auf: *Sprechen* (Sprechen und Gespräche führen, Miteinander arbeiten und präsentieren und Spiel), *Texte schreiben* (Texte planen und erstellen, Texte überarbeiten, Rechtschreiben und Textverarbeitung), *Lesen / Umgang mit Texten und Medien* (Lesetechniken und Lesestrategien anwenden Texte strukturieren, Texte verstehen, Texte und Medien nutzen und Literatur als Gesprächspartner) sowie *Sprachbewusstsein entwickeln* (Standardsprache korrekt und bewusst verwenden und Deutsch als Zweitsprache) (vgl. BILDUNGSPLAN DER HAUPTSCHULE 2004,

S. 58). Für die vorliegende Arbeit sind der Bereich Texte schreiben und seine Unterpunkte relevant. Diese verweisen auf die unterschiedlichen Anforderungen in einem Schreibprozess und gliedern ihn in einzelne Teilprozesse auf

Unter dem Aspekt Texte planen und erstellen sollen die Schüler am Ende ihrer Schulzeit adressatengerecht und übersichtlich schreiben können, dabei ist neben einer lesbaren Handschrift auch eine schriftlich korrekte Form wichtig. Sie sollen weiterhin sowohl Vorgänge und Sachverhalte schriftlich darstellen, als auch in Texten über eigene Gedanken und Gefühle schreiben (vgl. ebd. S. 61). Der Aspekt Texte überarbeiten verlangt, dass Schüler ihre Texte selbstständig kontrollieren und überarbeiten. Sie sollen dabei mit Nachschlagewerken umgehen können und auch Texte von Mitschülern fördernd kommentieren, beispielsweise in Schreibkonferenzen (ebd. S. 62). Auch die Überarbeitung am Computer, etwa über die Rechtschreibkontrolle am PC bzw. die Fähigkeit, Texte allgemein auch elektronisch anzufertigen, werden erwartet. Diese Anforderungen gehören zu dem Aspekt Textverarbeitung. Für den Bereich des Rechtschreibens sollen ein Grundwortschatz von 1000 Wörtern sowie „themenbezogene Fachwortschätze“ (ebd.) richtig geschrieben werden. Auch sollen „grundlegende Regeln und Strategien der Rechtschreibung und Zeichensetzung“ (ebd.) angewandt werden. Wichtig erscheint, dass der Bildungsplan der Hauptschule die Überarbeitung eigener (und fremder) Texte betont. Dieses Ziel wird in den Bildungsplänen der Förderschulen m. E. zu wenig berücksichtigt.

Für die Schüler meines Schreibprojekts sind die dargestellten Anforderungen sehr hoch gesetzte Ziele. Einerseits besuchen diese Schüler aber erst die sechste Klasse, haben also noch 3 Jahre Zeit, bis sie die genannten Kompetenzen erworben haben sollen. Andererseits besuchen sie die Förderschule, und auch wenn es wünschenswert wäre, werden sicherlich nicht alle sieben Schüler den Hauptschulabschluss ablegen.

#### **4. Schwierigkeiten der Schüler im Schreibprojekt beim Schreiben eigener Texte**

Die Bildungspläne zeigen, welche Fähigkeiten und Kompetenzen Schüler beim Schreiben von Texten erwerben sollen. Die Texte der Schüler des Schreibprojekts lassen einerseits erkennen, über welche Fähigkeiten die Schüler bereits verfügen. Andererseits wird aber auch deutlich, in welchen Bereichen sie noch Schwierigkeiten zeigen. Anhaltspunkte für Schwierigkeiten ergeben sich aus der Auswertungsübersicht von FÜSSENICH/LÖFFLER (2005b, S. 68), mit denen die Texte der Schüler analysiert wurden. Ausgehend von den dargestellten Anforderungen werden die Schwierigkeiten der sieben Schüler im Folgenden konkretisiert.

Die Schülertexte bzw. das gezeigte Verhalten während des Schreibens lassen vermuten, dass bei vielen Schülern eine große Unsicherheit besteht, was das eigene Schreiben angeht. Rosa (Text 4) ist nach Aussagen der Klassenlehrerin eine sehr aufgeschlossene, interessierte und engagierte Schülerin. Als sie die Aufgabe bekam, das Bild weiter zu malen und eine Geschichte dazu zu schreiben, saß sie lange ohne etwas zu machen an ihrem Platz. Erst durch ein Gespräch mit der Klassenlehrerin und aufmunternde Kommentare ihrer Freundin begann sie zögerlich zu malen. Auch mit dem Schreiben begann sie erst nach einem weiteren Gespräch über ihr Bild mit der Klassenlehrerin. Nach Aussagen ihrer Lehrerin malt Rosa sehr gerne. Es liegt also nahe, dass der weitere Teil der Aufgabenstellung, das Schreiben einer Geschichte, sie sehr verunsicherte. Bodo (Text 1) ist einer von zwei Schülern, die erst Anfang des letzten Schuljahres begannen, lesen und schreiben zu lernen. Er lehnte die Aufgabe zunächst komplett ab. Dann begann er sehr schnell und hastig sein Bild zu malen und schon nach kurzer Zeit behauptete er, fertig zu sein. Schließlich hatte er aber doch eine Idee und verlangte ein neues Bild des Schellenengels als Vorlage. Er malte seinen Lieblingsrapper SIDO. Doch das Schreiben blieb mühsam, nach fast jedem Wort rief er mich an seinen Tisch und zeigte es mir. Auch er war sehr unsicher beim Schreiben. Generell schien bei allen Schülern die Angst, etwas falsch zu machen, zu Verunsicherung zu führen.

Bei den Texten der Schüler werden Schwierigkeiten in der Orthographie offensichtlich. Schwerpunkte zeigen sich bei der Groß- und Kleinschreibung (bei Mirga, Felix, Lex und Rosa), bei der Schreibung häufiger Wörter wie „dann“, „und“, „kann“ (bei Lex, Felix, Rosa und Julia) sowie bei der Rechtschreibung bestimmter Wörter wie „Süßigkeiten“, „Knast“, „Seele“, „balancieren“, „Asteroid“ und „Alkohol“ (bei Mirga, Lex, Rosa, Julia). Die Schüler orientieren sich beim Schreiben dieser (schwierigen) Wörter häufig an der mündlichen Sprache. Um die Fähigkeiten im Bereich der Rechtschreibung noch einmal gesondert zu überprüfen, wurden den Schülern die Arbeitsblätter zum alphabetischen Schreiben des Materialhefts Schriftspracherwerb von FÜSSENICH/LÖFFLER (2005b, S. 54 f) zur Bearbeitung vorgelegt. Diese Ergebnisse wird das Kapitel 5.3 thematisieren.

Grammatische Auffälligkeiten zeigen sich in mehreren Bereichen. Das Bilden von Satzgefügen fällt den Schülern schwer. Nur Mirgas und Lex Texte weisen überhaupt Satzgefüge auf. Dabei entstehen aber häufig Fehler im Satzbau. Eine weitere Schwierigkeit besteht bei der Markierung von Wort- und Satzgrenzen (Bodo und Julia). Die Auswertungsübersicht zum Verfassen von Texten von FÜSSENICH/LÖFFLER (2005b, S. 68) ergibt außerdem, dass fünf der Schüler in ihren Texten Wörter auslassen: meist fehlen Subjekte oder Artikel. Einige Schüler zeigen auffallende Schwierigkeiten in der Verwendung von Zeiten. Dabei werden die unterschiedlichen Formen zwar richtig gebildet, aber die richtige Zeitstufe wird nicht konsequent eingehalten (bei Mirga und Dima).

Alle Schüler außer Bodo und Dima nahmen selbstständig Überarbeitungen vor, allerdings beschränkten sich diese auf die Ebene der Orthographie. Schwierigkeiten ergeben sich bei Überarbeitungen auf der grammatischen und der inhaltlichen Ebene. Auch die Überarbeitungen von Formulierungen sind in den Texten der Schüler nicht erkennbar. Die ästhetischen Aspekte bereiten v. a. den Jungen in der Gruppe große Schwierigkeiten. Bei den Texten von Bodo (Text 1), Lex (Text 2) und Felix (Text 3) fällt es z. T. schwer, die Wörter zu erkennen; das Äußere der Texte wirkt unstrukturiert.

Bei Julia (Text 5) zeigte sich als Problem, dass sie sehr langsam schreibt. Da der Schreibvorgang bei ihr sehr viel Zeit und Konzentration beansprucht, be-

steht die Gefahr, dass sie ihre Ideen nicht konsequent umsetzen kann. Der rote Faden eines Textes kann so leicht verloren gehen. Ihr Text ist relativ kurz, er besteht aus fünf Sätzen, eine ausführliche Handlung wird nicht beschrieben. Innerhalb dieser wenigen Sätze ist aber eine inhaltliche Logik erkennbar. Dass sie bei einem längeren Text damit Schwierigkeiten hätte, ist anzunehmen. Mirga (Text 6) und Dima (Text 7) haben etwas längere Texte geschrieben. Hier ist eine inhaltliche Struktur zwar gut erkennbar, dennoch fehlen beispielsweise bei Mirga teilweise logische Begründungen.

Die Frage nach der subjektiven Bedeutung von Schreiben und dem Umgang mit Schrift lässt sich nur schwer beantworten. Da einige Schüler bisher nur wenig Erfahrungen mit dem Schreiben eigener Texte bzw. Geschichten hatten und die meisten Schüler zunächst ihren Unmut über die Aufgabenstellung äußerten, liegt einerseits die Vermutung nahe, dass der subjektiven Bedeutung des Schreibens kein großer Stellenwert eingeräumt werden kann. Andererseits schrieb beispielsweise Mirga (Text 6) mit sehr großer Motivation ihren Text, und Kommentare ihrer Mitschüler regten sie an, ihr Bild und ihren Text mit weiteren Details auszuschnücken. Das fertige Produkt wurde dann mit großem Stolz präsentiert; es diente offensichtlich der Ichstärkung. Diese Erfahrung kann zu einer weiteren Beschäftigung mit dem Verfassen von Texten motivieren.

M. E. ist bei allen Schülern ansatzweise durchaus Lust am Schreiben zu erkennen, v. a. die Lust, eigene Ideen weiterzuspinnen und die Vorfreude darauf, die eigenen Texte den Mitschülern vorzulesen. Es scheint aber so, als wäre diese Lust am Schreiben verbunden mit Versagensängsten. Die Schwierigkeiten, die die Texte der Schüler des Schreibprojektes zeigen, entsprechen an vielen Stellen den Schwierigkeiten, die die Literatur (vgl. Kapitel 1.3) benennt. Beispiele hierfür sind v. a. die Angst vor dem Schreiben und der Wunsch, es zu vermeiden, aber auch Schwierigkeiten bei der Orthografie, beim Durchführen von Korrekturen bzw. einer Überarbeitung. Auch das langsame Schreibtempo, das in der Fachliteratur angesprochen wird, ist in meinem Schreibprojekt zu beobachten.

**Exkurs: Besondere Situation für Schüler mit Migrationshintergrund**

Im Folgenden soll kurz auf die Situation von Schülern mit Migrationshintergrund und deren besonderen Schwierigkeiten eingegangen werden. Vier Schüler des Schreibprojektes haben, wie bereits erwähnt, einen Migrationshintergrund.

**„Verdeckte Sprachschwierigkeiten“**

Sprachschwierigkeiten von Schülern mit Migrationshintergrund fallen in den ersten beiden Schuljahren häufig nicht auf. Es scheint, als könnten die Schüler dem Unterricht genauso wie ihre einsprachig deutschen Mitschüler folgen. Etwa mit Beginn der dritten Klasse beginnen bei vielen Schülern mit Migrationshintergrund dann Schwierigkeiten in der Schule. Häufig zeigen sich diese Schwierigkeiten aber nicht offensichtlich als Probleme mit der Sprache, sondern eher als Unaufmerksamkeit oder Unlust, dem Unterricht zu folgen. Dieses Problem ist v. a. von KNAPP herausgearbeitet worden, er bezeichnet es als „verdeckte Sprachschwierigkeiten“, die u. a. auch für den häufig geringen Schulerfolg dieser Kinder mitverantwortlich sind. Knapp beschreibt die Situation so: „Die Lehrperson geht irrtümlich von einer zu hohen Sprachkompetenz aus und führt den ausbleibenden schulischen Erfolg auf mangelnde Intelligenz, geringe Lernbereitschaft oder sogar auf eine Lernbehinderung zurück“ (KNAPP 1997, S. 6).

Es hat also den Anschein, dass sich die Schulschwierigkeiten der Kinder mit Migrationshintergrund dann verschärfen, wenn der Umgang mit Schrift an Bedeutung gewinnt. So nehmen ab der dritten Klasse im Unterricht z. B. die schriftlichen Anteile zu, es werden längere Texte gelesen und selbst produziert, Übungsaufgaben und deren Arbeitsanweisungen werden den Schülern schriftlich vorgelegt. Zudem wird die Schriftsprache zunehmend komplexer. Man muss längere eigene Texte verfassen, was für alle Schüler zunächst eine schwierige Aufgabe ist, für Kinder mit Migrationshintergrund und entsprechenden Schwierigkeiten aber ein nahezu unlösbares Problem darstellt. Die Unterrichtssprache, die in den ersten beiden Schuljahren vorherrscht, ist weitgehend an der Alltagssprache orientiert und damit konzeptionell mündlich und von geringer Elaboriertheit. Im Laufe der Schulzeit orientiert sich die Unterrichtssprache dann verstärkt an der Schriftsprache und wird damit auch konzeptionell schriftlich. KNAPP weist darauf hin, dass „eine konzeptuell schriftliche Sprache

(...) nur verstanden werden [kann], wenn alle Informationen, die in den sprachlichen Zeichen enthalten sind, vollständig und korrekt erfasst werden. Das heißt, dass gute morphologische und syntaktische Kenntnisse erforderlich sind, um das Gemeinte exakt zu verstehen“ (ebd. S. 32). Diese Kenntnisse sind bei Kindern mit Migrationshintergrund in der deutschen Sprache oft noch nicht vollständig ausgebildet. Außerdem haben diese Kinder oft Schwierigkeiten, Begriffe richtig und in ihrem ganzen Bedeutungsspektrum zu verstehen und zu verwenden. Begriffe, die konkrete Dinge bezeichnen sind leichter zu verstehen als Komposita oder abstrakte Begriffe.

Wichtig ist anzumerken, dass KNAPP sich bei seinen Ausführungen auf den Unterricht in Regelschulen bezieht. In der Förderschule wird sicherlich mehr Rücksicht auf das Lerntempo und das Voranschreiten des Schwierigkeitsgrads geachtet. Außerdem kann aufgrund der kleineren Klassengröße auch differenzierter vorgegangen werden. Viele Schüler mit Migrationshintergrund kommen gerade deswegen an Förderschulen, weil ihre (sprachlichen) Bedürfnisse in den Regelschulen nicht genügend Beachtung gefunden haben.

„Häufig liegen die Gründe für die Aufnahme in eine Förderschule nicht beim einzelnen Kind, sondern an den eingeschränkten Möglichkeiten der Grundschule. Dies gilt auch für Kinder mit Migrationshintergrund, die in Bezug auf die Entwicklung ihrer sprachlichen Fähigkeiten besondere Bedürfnisse haben.“ (JEUK 2004, S. 46)

Diesen Schülern aber deswegen eine Lernbehinderung zu unterstellen und ihnen den Besuch einer Förderschule zu empfehlen, scheint falsch. JEUK (ebd.) weist in diesem Zusammenhang auf die Schulgesetze der Bundesländer hin, in denen festgehalten wird, dass mangelnde Kenntnisse in der deutschen Sprache nicht dazu führen dürfen, dass Schüler in eine Sonderschule umgeschult werden.

BELKE (2003) beschreibt, dass manche Schüler mit Migrationshintergrund beim Verfassen eigener Texte versuchen, durch Zeichnungen ihre sprachlichen Defizite auszugleichen. Sie montieren graphische Elemente in ihren Text, da „Bilder den Ausdruck komplexer Sachverhalte ermöglichen, für die die sprachlichen Mittel noch nicht ausreichen“ (ebd.). Dies zeigt, wie sinnvoll die Schreibaneregung des Schellenengels von Paul Klee ist, gerade auch im Schreibunterricht

mit Schülern mit Migrationshintergrund. Das gestaltete Bild hilft, das Textverständnis für den Leser zu sichern. Die Informationen, die der Text nicht deutlich macht, können oft dem Bild entnommen werden. Somit wird auch der Schreibende entlastet. Er muss nicht unbedingt alle Aspekte seines Textes verschriften, dennoch wird der Text für Leser verständlich.

### **Schüler mit Migrationshintergrund im Schreibprojekt**

Im Folgenden wird der Migrationshintergrund der vier Schüler des Schreibprojektes kurz vorgestellt.

- Bodo hat einen italienischen Vater. Bei ihm spielt der Migrationshintergrund aber keine wesentliche Rolle. Sein Vater hat die Mutter schon vor der Geburt verlassen und seit dieser Zeit besteht kein Kontakt zu ihm. Bodo spricht auch kein Italienisch.
- Rosas Eltern sind Italiener. Rosa ist wie auch schon ihre Mutter in Deutschland geboren und aufgewachsen. Die Eltern sind getrennt und der Vater lebt wieder in Italien. Rosa spricht von klein auf zuhause Italienisch und Deutsch. Im Deutschen zeigen sich nach Aussagen der Lehrerin keine Schwierigkeiten, die auf den Migrationshintergrund deuten. Wie gut die Fähigkeiten im Italienischen sind, muss hier offen bleiben.
- Dima kommt aus dem Libanon. Sie spricht Arabisch und Deutsch. Mit ihren Geschwistern spricht sie nach Aussage der Lehrerin Deutsch, mit den Eltern verwendet sie Mischformen zwischen den beiden Sprachen. Nur mit Großeltern oder anderen Verwandten spricht sie ausschließlich Arabisch. Dimas Mutter ist sehr aufgeschlossen, sie besucht selbst Deutschkurse, um die Sprache zu lernen. Sie betont, dass die Familie gerne in Deutschland bleiben möchte und wünscht sich, dass ihre Kinder beide Sprachen lernen.
- Mirga kommt aus dem Kosovo, ihre Familie sind Roma. Mirga spricht Romanes und Deutsch. Zuhause spricht Mirga nur Romanes, ihre Mutter spricht gar kein Deutsch und ihr Vater nur sehr wenig. Mirgas Familie ist für eine Zeit lang nach Schweden ausgewandert, da ihnen in Deutschland eine Abschiebung drohte. Mirga ist in Schweden auch in der Schule gewesen, so hat sie auch ein wenig Schwedisch gelernt.



V. a. Dima und Mirga haben in einer Sprache Schreiben gelernt, die nicht ihre Erstsprache ist. Unter der Erstsprache versteht man die Sprache, die man als erstes erworben hat und die emotional besetzt ist. Sie muss dabei nicht zwangsläufig die Sprache sein, die von einem Sprecher am besten beherrscht bzw. am liebsten gesprochen wird. Es erscheint aber fragwürdig, dass Schülern vorgegeben wird, in welcher Sprache sie schreiben lernen bzw. dass ihnen nicht die Möglichkeit gegeben wird, in beiden Sprachen den Umgang mit Schrift zu lernen. Welche Sprache für Rosa die Erstsprache ist, muss offen bleiben. Da sie beide Sprachen parallel erworben hat, kann ihre Erstsprache hier nicht eindeutig geklärt werden. Nach Aussagen der Lehrerin hat sie keine Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache und sie beherrscht auch Italienisch gut, zumindest mündlich.

Rosa hat im Schreibprojekt eine relativ kurze Geschichte geschrieben. Diese ist gut gelungen, Bild und Text passen zusammen. Ihre originelle Idee hat sie in Bild und Text gut umgesetzt. Ihr Text weist v. a. Schwierigkeiten im Bereich der Rechtschreibung auf. Dies kann man am Text, aber auch bei der Überprüfung des alphabetischen Schreibens erkennen (vgl. Kapitel 5.3). Ihre Schwierigkeiten weisen aber nicht auf den italienischen Migrationshintergrund hin.

Dima und Mirga haben im Vergleich zu ihren Mitschülern längere Texte verfasst und ihre Ideen gut umgesetzt. Mirgas Text (Text 6) zeigt teilweise Schwierigkeiten bei der Groß- und Kleinschreibung, bei der Kasus- bzw. Genusmarkierung sowie bei der Konjugation von Verben. Bei Dima fällt auf, dass sie teilweise Schwierigkeiten mit der korrekten Kasusverwendung hat; so schreibt sie: „er ist verliebt in ihr“. Auch wenn man sie darauf hinweist, bleibt sie bei dieser Version. Bei der Überprüfung des alphabetischen Schreibens haben beide Mädchen sehr gut abgeschnitten. So lassen sich dabei keine gravierenden Auffälligkeiten nachweisen, die auf den Migrationshintergrund verweisen würden, zumindest nicht im Vergleich zu ihren Mitschülern. Beide Schülerinnen besuchen die Förderschule und Mirga wird voraussichtlich auch die nächsten Schuljahre dort bleiben.

## **5. Förderung von Schreibkompetenz: Welche Bereiche müssen beachtet werden?**

Nachdem der erste zentrale Aspekt meiner Arbeit, die Schwierigkeiten der sieben Schüler des Schreibprojektes, deutlich gemacht wurde, soll im Folgenden die zweite zentrale Fragestellung erarbeitet werden: Welche Bereiche sind für die Förderung der Schreibkompetenz relevant? Dabei werde ich immer wieder auf das eigene Schreibprojekt und die dabei gemachten Erfahrungen in den Bereichen verweisen.

Wie bereits erwähnt, nennt FÜSSENICH (2003) drei Bereiche, aus denen sich Schreibkompetenz zusammensetzt: die Motivation, das Verfassen von Texten und die Rechtschreib- und Grammatikfähigkeiten. Der folgende Teil der Arbeit wird diese drei Komponenten aufgreifen und erläutern, welche Aspekte und Inhalte dabei für die Förderung von Schreibkompetenz berücksichtigt werden sollten.

### **5.1 „Motivation“**

Motivation spielt für alle Lernprozesse eine tragende Rolle. Dieses Kapitel wird zunächst die besondere Funktion von Motivation erläutern. Dann wird es auf das eigene Schreibprojekt eingehen und deutlich machen, wie es gelang, die Schüler zu motivieren, eigene Texte zu schreiben.

#### **5.1.1 Warum ist Motivation so wichtig?**

Um Lernprozesse anzuregen, müssen Schüler sich emotional beteiligen können. Nur wenn sie selbst ein Thema subjektiv bedeutsam finden, werden sie beginnen, sich damit auseinanderzusetzen, um es sich dann in der Folge anzueignen. „Die innere Beteiligung am Unterricht bildet (...) eine wichtige Voraussetzung, um zu lernen“ (RABKIN <sup>3</sup>2001, S. 13). Für das Schreiben von Texten bedeutet dies, dass die Schüler selbst Lust und Interesse spüren müssen, sich schreibend mit einem Thema auseinanderzusetzen. SENNLAUB (<sup>6</sup>1994) betont in diesem Zusammenhang die Freude, die Schreiben bereiten soll. Er vergleicht es dabei mit dem Prozess des Sprechenlernens: „Könnten Kinder Schreiben so zwanglos-freudig lernen, wie sie sprechen lernten, würde es diese Unlust und Angst, diesen Widerwillen und diese Gleichgültigkeit gegen Schreiben und Ge-

schriebenes nicht geben“ (ebd. S.15). Je bedeutsamer ein Thema für den Einzelnen ist, desto eher wird er sich diesem freudig und interessiert zuwenden können. Um dies zu ermöglichen, ist es sinnvoll, Themen, zu denen Schüler sich schriftlich äußern, möglichst frei wählen zu lassen. So kann man erreichen, dass jeder Schüler mit seinen individuellen Interessen und Bedürfnissen angesprochen wird. Des Weiteren sollte dann in einer möglichen Bewertung auf keinen Fall die äußere Form im Zentrum stehen: Elementar ist der Inhalt, über den Schüler schreiben. Die Schüler müssen erfahren, dass ihre Gedanken und Ideen wertgeschätzt werden. Denn nur dann lohnt es sich für sie, diese anderen mitzuteilen. „Ziel hierbei ist es, die Kinder darin zu bestärken, dass ihre selbst-erstellten Produkte etwas individuell Wichtiges darstellen und einen hohen persönlichen Wert haben“ (RABKIN <sup>3</sup>2001, S. 21). Welche Formen ihre Texte annehmen, sollten die Schüler, entsprechend ihrem Thema, selbst wählen können.

Der traditionelle Aufsatzunterricht stellt den fertigen Text (das Produkt) und die Einhaltung einer bestimmten Form ins Zentrum. Die eben geforderte Individualität in Hinsicht auf die Themenwahl und die Betonung des Inhalts können so nur in geringem Maß berücksichtigt werden. Gerade Schüler mit Schwierigkeiten beim Schreiben von Texten begegnen diesem traditionellen Aufsatzunterricht mit Lernblockaden und Verhaltensauffälligkeiten. Denn sie erfahren dabei v. a., dass sie die gestellten Anforderungen nicht erfüllen können. „Kinder und Jugendliche, die so reagieren, kommen häufig aus sozialen Randgruppen, deren Lebenswelt u. a. durch Schriftferne geprägt ist“ (RABKIN <sup>3</sup>2001, S. 8). Diese Schriftferne kann sich beispielsweise darin zeigen, dass es keine Bücher gibt, dass keine Zeitungen gelesen werden, dass die Eltern selbst nicht schreiben und Schrift für sie keine große Bedeutung hat. Wie Schriftferne bei Familien mit Migrationshintergrund zustande kommen kann, zeigen die Eltern von Dima aus dem Schreibprojekt: Beide sind im Libanon aufgewachsen, der Vater hat nie eine Schule besuchen können, die Mutter war nur vier Jahre lang in der Schule. Häufig spielen die audiovisuellen Medien in diesen Familien eine sehr viel wichtigere Rolle als schriftliche Medien. Bis auf eine Ausnahme haben alle Schüler des Schreibprojektes ein eigenes Fernsehgerät in ihrem Zimmer stehen. Schüler, die aus solchen schriftfernen Elternhäusern kommen, haben es besonders

schwer, einen persönlich bedeutsamen Bezug im Umgang mit Schrift zu entwickeln. Denn Kinder schriftnaher Familien lernen schon im vorschulischen Bereich die Bedeutung von Schrift kennen. Diese kindliche Lese- und Schreibsozialisation wird auch mit dem Begriff der „early literacy“ bezeichnet (vgl. NICKEL 2005, S. 179). Eltern oder andere Bezugspersonen schauen mit den Kindern Bilderbücher an, „dabei werden vorlesebegleitende Dialoge mit einer spezifischen Interaktionsstruktur“ (ebd.) geführt. Außerdem sind die Eltern Vorbilder, indem sie selbst die Schrift nutzen, beispielsweise um Briefe, Postkarten oder E-Mails zu schreiben, um sich Notizen zu machen, um Bücher, Zeitungen und Zeitschriften zu lesen etc.. So entwickeln sich ein Interesse an Schrift sowie der Wunsch, diese Form der Sprache für sich selbst nutzen zu können. „Eine alltägliche Schrifterfahrung in der Familie hilft Kindern somit, die Funktion von Schrift zu erkennen und Schriftnutzung als persönlich sinnstiftend zu erleben“ (NICKEL 2005, S. 179). Wenn diese Kinder in die Schule kommen, können sie häufig schon ihren Namen sowie einzelne Wörter schreiben. Sie haben ein Interesse an Schrift, Vorstellungen davon, dass Schrift einen Bezug zur Verbalsprache hat, sowie Einsichten in die Funktion von Schrift. Sie haben es durch die beginnende Auseinandersetzung mit Schrift leichter, Voraussetzungen zu erwerben, die ihnen den Einstieg in den Schriftspracherwerb ermöglichen (nämlich die metakommunikativen Fähigkeiten; die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf den Formaspekt der Sprache zu lenken; die Segmentierung der mündlichen Sprache; das Erkennen des Symbolcharakters von Schrift etc. (vgl. dazu ausführlicher u. a. CRÄMER/SCHUMANN <sup>5</sup>2002)). Der Unterricht kann an diese Erfahrungen anknüpfen. Schüler, denen diese Vorerfahrungen fehlen, erleben oft, dass sie die Anforderungen des Anfangsunterrichts nicht in gleichem Maße erfüllen können wie ihre Mitschüler, die aus schriftnahen Familien stammen. „Aus zahlreichen Untersuchungen ist bekannt, dass Menschen mit großen Problemen im Schriftspracherwerb nur selten frühe literale Erfahrungen gemacht haben“ (NICKEL 2005, S. 179).

Eine Förderung sollte beachten, ob die Funktion von Schrift und Schreiben den Schülern einleuchtend ist. Wenn dies nicht der Fall ist, muss die Förderung diese Funktion vermitteln. Denn es ist klar, dass Schüler nicht motiviert sind, sich den komplexen Anforderungen des Schriftspracherwerbs bzw. dem Erwerb des

Schreibens eigener Texte zu stellen, wenn sie keinen Sinn darin erkennen können. Um Schülern die Funktion von Schrift und Schreiben zu verdeutlichen, können beispielsweise gemeinsam Bücher angeschaut und vorgelesen werden. Weitere Möglichkeiten sind z. B. Rätsel oder Spiele, bei denen die Schrift eine entscheidende Rolle spielt. Ein Beispiel dafür ist das „gezinkte Memory“, bei dem die jeweils zusammengehörenden Memorykärtchen auf der Rückseite mit den entsprechenden Wörtern versehen sind. Förderschüler, die sehr häufig große Schwierigkeiten mit dem Schriftspracherwerb haben und teilweise erst spät mit dem Erwerb beginnen (vgl. Lex und Bodo aus dem Schreibprojekt), kommen entsprechend oft aus schriftfernen Familien. Schrift ist für sie häufig mit schulischen Anstrengungen und nicht selten auch mit schulischem Versagen verbunden. Diesen Schülern sollte daher vermittelt werden, dass Schreiben gerade „keine mechanische Tätigkeit darstellt, sondern eine schöpferische Welt für sich ist“ (EULENBERG <sup>2</sup>2001, S.117), an der auch sie teilhaben bzw. –nehmen können.

„Besonders für sie müssen neue motivierende Ansätze für einen individuellen Zugang zur Schrift gefunden werden, die sie erleben lassen, dass Schrift über den schulischen Rahmen hinaus für sie bedeutsam und wichtig ist.“ (RABKIN <sup>3</sup>2001, S. 8)

Für Schüler, die nicht gerne schreiben, können auch alternative Schreibtechniken motivierend wirken. Das Drucken von Texten in der Schuldruckerei bzw. das Schreiben von Texten auf dem PC sind Möglichkeiten, die Schüler ansprechen. NESTLE (o. J.) betont die große Motivation, die beim Drucken entsteht. Durch den hohen Aufforderungscharakter des Materials werden die Schüler stark angeregt, sich „schriftlich oder zeichnerisch auszudrücken“ (ebd. S. 179). Auch das Schreiben am PC ist für viele Schüler motivierend. Texte, die auf dem PC geschrieben worden sind, wirken übersichtlicher. Dies kann besonders Schüler mit undeutlichen Handschriften unterstützen. Außerdem können auf dem Computer unbegrenzt Veränderungen an Texten vorgenommen werden, ohne dass sie mühsam neu abgeschrieben werden müssen. Die Rechtschreib- und Grammatikprogramme auf dem Computer helfen, Fehler schnell wahrzunehmen und zu korrigieren.

### **5.1.2 Warum ist der Schreibanlass des Schreibprojektes besonders gut geeignet, Motivation zu schaffen?**

Es ist deutlich geworden, dass die Motivation eine herausragende Rolle spielt; das gilt für das Lernen im Allgemeinen, aber in besonderer Weise für das Schreiben. Der folgende Abschnitt soll deutlich machen, warum sich der Schreibanlass, der im Schreibprojekt der vorliegenden Arbeit genutzt wurde, besonders gut dazu eignet, die Schüler zum Schreiben zu motivieren. Der Schreibanlass ermöglichte, dass auch die Schüler angesprochen wurden, die nur wenig Erfahrung im Schreiben eigener Texte haben. Er weckte die Lust, eigene Ideen und Fantasien schriftlich zu fixieren und damit für andere zugänglich zu machen. Dieser Schreibanlass wird dem freien Schreiben zugeordnet. Im Folgenden soll deswegen kurz auf diesen Ansatz eingegangen werden.

#### **Freies Schreiben**

Im Zuge der Kritik am traditionellen Aufsatzunterricht und der Forderungen der Schreibdidaktik, Schüler von der ersten Klasse an eigene Texte schreiben zu lassen (vgl. u.a. WESPEL 1997a), hat das freie Schreiben wieder an Bedeutung gewonnen (vgl. Fix 2006). Freies Schreiben, das schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts von der Reformpädagogik gefordert wurde (vgl. ebd. S.113), kann in besonderer Weise, gerade auch bei Schreibanfängern, die Motivation zum Schreiben anregen. Hier steht der Schüler als Autor seines Textes im Zentrum. Er selbst entscheidet, worüber, wann, wo und wie er schreibt (vgl. u. a. PAYRHUBER 2000 S. 46 ff). KLEIN (2001b) unterscheidet das freie Schreiben von dem angeleiteten Schreiben. Während beim freien Schreiben der Autor die Schreibsituation selbst wählt, werden beim angeleiteten Schreiben sowohl der Zeitpunkt als auch das Thema vorgegeben.

Das freie Schreiben versteht sich in seiner Reinform als Schreiben ohne Aufforderung. Anlass zu schreiben ist das Bedürfnis der Schüler, etwas mitzuteilen bzw. etwas für sich aufzuschreiben. „Das freie Schreiben (...) fördert in besonderem Maße die Schreibmotivation, es lässt Schreibneulinge die Funktion des Schreibens erfahren, wenn sie für sich, für andere und an andere schreiben“ (FÜSSENICH 2003, S. 267). Durch das freie Schreiben können Schüler mit negativen Schreiberfahrungen entdecken, dass Schreiben sie emotional stark an-

sprechen kann“ (RABKIN 1994, S. 9). Schülern einen emotionalen Zugang zum Schreiben zu ermöglichen, ist – wie beschrieben – gerade für die Schüler wichtig, die aus schriftfernen Familien kommen und erst einen eigenen Bezug zum Schreiben entwickeln müssen.

### **Schreibanlass des Schreibprojekts**

Wenn man die Aspekte des freien Schreibens berücksichtigt, erscheint es zunächst erstaunlich, dass man den Schreibanlass des Schreibprojektes dem freien Schreiben zuordnet. Denn allein schon die Existenz eines Schreibanlasses würde dieser Methode widersprechen. Gerade für Menschen mit Schwierigkeiten kann das freie Schreiben ohne jeden Impuls aber zu Überforderung und zu Schreibblockaden führen. Menschen, die schon viele schlechte Erfahrungen im Schreiben eigener Texte gemacht haben, werden durch ein leeres Blatt eher abgeschreckt als motiviert, eigene Ideen aufzuschreiben. RABKIN (<sup>3</sup>2001, S. 14) schreibt dazu:

„Praktische Erfahrungen mit dem freien Schreiben haben gezeigt, dass es für die Entfaltung von Phantasieprozessen häufig nicht ausreicht, die Lernenden einer Faszination des leeren Blattes“ zu überlassen. Im Gegenteil manchmal löst es – besonders bei bereits bestehenden Ängsten vor dem Schreiben – zusätzliche Hemmungen und Blockaden aus“

RABKIN, Autorin der Mappe „Schreiben-Malen-Lesen“ (1992), spricht nicht von einem Schreibanlass, sondern von einer Schreibanregung. Die von ihr ausgewählten Schreibanregungen, zu der auch der Schellenengel von Paul Klee gehört, „haben „vorgestalthaften“ Charakter: Sie initiieren Fantasieprozesse und regen zum Gestalten und im Weiteren zum eigenen Schreiben von Geschichten an“ (RABKIN; ARNTZEN; ZINGEL; WOLGAST <sup>6</sup>2005, S. 128).

Das Bild von Paul Klee war der Ausgangspunkt des Schreibens eigener Texte im Schreibprojekt. Dieser wurde vor dem Schreiben nach individuellen Ideen und Fantasien gestaltet. Die Schüler hatten dabei die Freiheit, alle möglichen Materialien, die sie aus dem Kunstunterricht kennen, zu benutzen. Alle Schüler entschieden sich relativ schnell dazu, mit Holzfarben zu malen. Die Gestaltung des Bildes führte dazu, dass der eigentliche Schreibausgangspunkt jedes Schülers sehr individuell wurde.

„Eine wichtige Voraussetzung, um gerade Lernende, die bereits negative Erlebnisse mit dem Schreiben hatten, aufnahmefähig für die Schriftsprache zu machen, besteht darin, ihnen zu helfen, individuelle Zugänge zum geschriebenen Wort zu finden.“ (RABKIN <sup>3</sup>2001, S. 10)

Der Schellenengel von Paul Klee diente als Impuls, die Fantasie der Schüler anzuregen. Schon während der Gestaltung des Bildes überlegten die Schüler,



was sie zu ihrem Bild schreiben möchten. Sie begannen bereits mit ihren Nebensitzern über ihre Bilder zu sprechen und ergänzten entsprechend Details in ihren Bildern. Aber auch nach dem bzw. während des Schreibens veränderten manche Schüler ihr Bild. So malte Julia noch einen weiteren Punker auf ihr Bild, da sie von dem Punker und seinem Freund geschrieben hatte. Mirga ergänzte während des Schreibens noch Details auf ihrem Bild: die Leiche in der Plastiktüte sowie das Reagenzglas mit Blut. Bild und Text passten bei allen Schülern zusammen. Häufig ging der Text aber noch über das Bild hinaus. Motivierend zeigte sich hier die Zusammenarbeit der Schüler untereinander: Sie betrachteten die Bilder der Mitschüler und machten Vorschläge, wie das Bild ergänzt werden bzw. was in der folgenden Geschichte vorkommen könnte. So unterstützte Lex Bodo in seiner Idee, aus dem Schellenengel den Rapper SIDO werden zu lassen. Ich gewann dabei den Eindruck, dass die Bilder das Schreiben für die Schüler entlasteten und als inhaltliche Stütze dienten. Damit können sie auch für den Leser das Verständnis der Texte sichern.

In den Bildern und Texten können die Schüler Themen darstellen, die sie stark berühren. Sie schreiben dabei aber nicht über sich selbst, sondern über eine Fantasiefigur, die sie passend zu ihrem individuellen Thema gestalten (vgl. RABKIN 1997). Durch die Projektion eigener Gedanken auf die Figur des Schellenengels können persönlich bedeutsame Themen auf indirekte Art angesprochen werden.

So thematisiert Lex in seinem Text den Aspekt „Schulden“. Nach Aussagen der Klassenlehrerin spielt dieses Thema für ihn durch Erfahrungen in seiner Familie eine wichtige Rolle. Diese Erfahrungen sind für ihn sehr negativ besetzt, sie stehen in Zusammenhang mit anderen negativen Erfahrungen mit seinem Vater. Lex kann sich so auf indirekte Art schreibend und gestalterisch mit diesem Thema befassen. Eventuell kann so eine beginnende Auseinandersetzung mit dem belastenden Thema angeregt werden. Die Figur des Schellenengels eignet sich besonders gut für Projektionen, da sie sehr offen bleibt. Sie regt an, ohne festzulegen. Wie unterschiedlich die Wahrnehmungen bzw. die Deutungen der Figur ausfallen können, zeigt sich im Schreibprojekt. Alle sieben Schüler der Klasse geben der Figur eine sehr individuelle Rolle. Es entstehen: ein Punker,

eine Prinzessin, ein Teufel, ein Herrchen und sein Hund, ein Außerirdischer, eine böse Frau und der Rapper SIDO.

Die Fantasien und Gedanken der Schüler standen im Mittelpunkt dieses Schreibprojektes. Das hat zur Folge, dass es kein richtiges oder falsches Ergebnis geben kann. Außerdem wurde den Schülern zu Beginn deutlich gemacht, dass Fehler in der Rechtschreibung keine elementare Rolle spielen, sondern der Inhalt ihrer Texte im Zentrum steht. Fehler könnten in einem weiteren Schritt gemeinsam erkannt und bearbeitet werden. Damit sollte die Angst der Schüler, die an sie gerichteten Anforderungen nicht erfüllen zu können, möglichst gering gehalten werden. „Erstes Ziel [der Förderung] ist es, die Angst vor dem Schreiben abzubauen, Interesse am Schreiben und einen realistischen Umgang mit dem Schreiben und den Schreibkonventionen zu vermitteln“ (FÜSSENICH 2003, S. 267). Dazu ist m. E. auch wichtig, dass die Texte der Schüler nicht Anlass für eine Benotung durch die Lehrkräfte bieten. Die Schüler sollten eine eigene Motivation hinter dem Schreiben spüren können. Daher wurde im Schreibprojekt keine Benotung der Texte vorgenommen. Ziel war es einerseits, die Texte den Mitschülern zu präsentieren und eventuell die Texte in einem weiteren Schritt an den Klett Verlag zu schicken. Damit bekam das Schreiben eine kommunikative Funktion. In der Klasse des Schreibprojektes bestand eine sehr freundliche und aufgeschlossene Atmosphäre. Dies erscheint als wichtige Voraussetzung, damit Schüler ihre Texte den Mitschülern ohne Scheu präsentieren können. Die Schüler im Schreibprojekt zeigten, wie bereits erwähnt, ein sehr großes Interesse an den Bildern und Texten ihrer Mitschüler.

Es erscheint sinnvoll, dass man die beiden Aspekte „Gestalten des Schelleneingels“ und „das Schreiben eines Textes“ nicht zeitlich voneinander trennt. Während des Schreibprojekts zeigte sich, dass beim Malen sehr viele Ideen entstanden, die im darauf folgenden Schreiben direkt umgesetzt werden konnten. Ich gewann den Eindruck, dass sich während des Malvorgangs bei den Schülern eine Art „Schreibdruck“ aufbaute, den sie direkt ausnutzen wollten. Würde man die Aspekte zeitlich voneinander trennen, bestünde die Gefahr, dass die durch das Malen angeregten Fantasieprozesse unterbrochen werden. Diese in einem erneuten Anlauf wieder aufzufrischen, erscheint äußerst schwierig.

Als weiteres motivierendes Moment wirkte das Buch „Fantasien von Kindern aus aller Welt“ (RABKIN; ARNTZEN; ZINGEL; WOLGAST <sup>6</sup>2005). In diesem Buch sind Bilder und Geschichten abgedruckt, die im Rahmen des Projekts „Wege zu Schrift und Kultur“ entstanden sind. Die Bilder und Geschichten stammen von Kindern und Jugendlichen aus mehr als dreißig Ländern. Viele Geschichten sind in der Originalhandschrift oder in der Originalsprache der Schüler abgedruckt. Alle Geschichten sind ins Deutsche übersetzt, zusätzlich manche ins Englische oder in andere Sprachen (vgl. ebd. S. 128 f). Im Schreibprojekt schauten sich die Schüler v. a. die Bilder und Geschichten an, die Schüler zum Schellenengel gestaltet und verfasst haben. Ich stellte ihnen das Buch vor und machte es im Klassenzimmer für die Schüler zugänglich. Dabei wurde das Buch von den Schülern unterschiedlich genutzt, Dima betrachtete es, bevor sie selbst mit dem Schreiben und Malen begann, Julia während des Malens und Schreibens und Felix und Bodo erst, als sie mit ihrem Bild und ihrem Text fertig waren. Dima interessierte sich besonders für dieses Buch. Sie selbst kommt aus dem Libanon und war sehr interessiert daran, ob andere Schüler aus dem Libanon in diesem Buch vertreten sind. Daraus ergab sich ein Gespräch, in dem noch einmal geklärt wurde, wo der Libanon liegt, wie lange man braucht, um dorthin zu reisen, welche Sprache man dort spricht etc..

Eine weitere Skizze von Paul Klee, die als Impuls in diesem weltweiten Projekt verwendet wurde, interessierte die Schüler ebenfalls sehr, da diese bereits einmal Thema in ihrem Kunstunterricht war. Nach Aussagen der Lehrerin war es für die Schüler sehr motivierend zu sehen, dass sie selbst in einer Reihe stehen: Viele Schüler haben sich schon vor ihnen mit diesem Bild beschäftigt, und auch nach ihnen werden Schüler das Bild gestalten und Geschichten dazu schreiben. Daher waren die meisten Schüler interessiert daran, ihre Texte dem Klett Verlag zuzuschicken.

## **5. 2 „Verfassen von Texten“**

In diesem Bereich werden die Aspekte dargestellt, die konkret beim Verfassen von Texten gefördert werden sollen. Es wird zunächst kurz auf die aktuelle Forderung der Schreibdidaktik eingegangen, Schreiben auch im Unterricht als Prozess zu betrachten. Dann werden vier unterschiedliche Teilkomponenten des

Schreibprozess ausführlich betrachtet: Planen, Formulieren, Überarbeiten und Präsentieren. Eine besondere Bedeutung kommt dabei der Überarbeitung von Texten zu, die gerade für die Förderung eine wichtige Rolle einnimmt. Auch in diesem Kapitel möchte ich immer wieder zeigen, welche Erfahrungen dazu im Schreibprojekt gemacht wurden. In einem weiteren Schritt wird das Modell der Schreibentwicklung von KLEIN (2001a) nochmals aufgegriffen und ausführlich dargestellt, um die sieben Texte der Schüler konkret einzuordnen.

### **5. 2. 1 Schreibprozess**

Seit Beginn der 70er Jahre hat die Schreibforschung den Schreibprozess in den Mittelpunkt ihres Interesses gestellt. Der komplexe Prozess lässt sich in unterschiedliche Teilprozesse gliedern. In Kapitel 1.1.2 sind die Teilprozesse nach BAURMANN/LUDWIG (1986) dargestellt worden. Wichtig ist hier noch einmal zu erwähnen, dass der Schreiber während des Schreibprozesses immer wieder zwischen diesen Teilprozessen des Schreibens wechselt.

„Der Schreibprozess verläuft zwar zeitlich geordnet, dennoch folgen die einzelnen Teilprozesse nicht aufeinander. Der Schreibprozess verläuft nicht linear, sondern es finden Wiederholungen und Abänderungen statt, die sich wiederum auf die gedankliche Konzeption auswirken, so dass sich schreiben und die Strukturierung der inhaltlichen Konzeption gegenseitig beeinflussen“ (FÜSSE-NICH 2003, S. 262).

BARTNITZKY (<sup>4</sup>2006, S. 90) geht im Grunde von denselben Teilprozessen aus, hat diese Komponenten des Schreibprozesses aber in einer Abbildung dargestellt, die m. E. besonders gut den wechselseitigen Bezug der einzelnen Prozesse veranschaulicht. BARTNITZKY spricht allerdings nicht von Teilprozessen, sondern von „Phasen des Schreibprozesses“. Dieser Begriff ist m. E. nicht so geeignet wie der Begriff „Teilprozess“, da der Begriff „Phase“ den Eindruck vermittelt, dass eine Phase getrennt von der nächsten abläuft. Trotz dieser begrifflichen Uneindeutigkeit, stellt diese Arbeit das Modell von BARTNITZKY, wegen seiner besonderen Anschaulichkeit noch ergänzend dar.

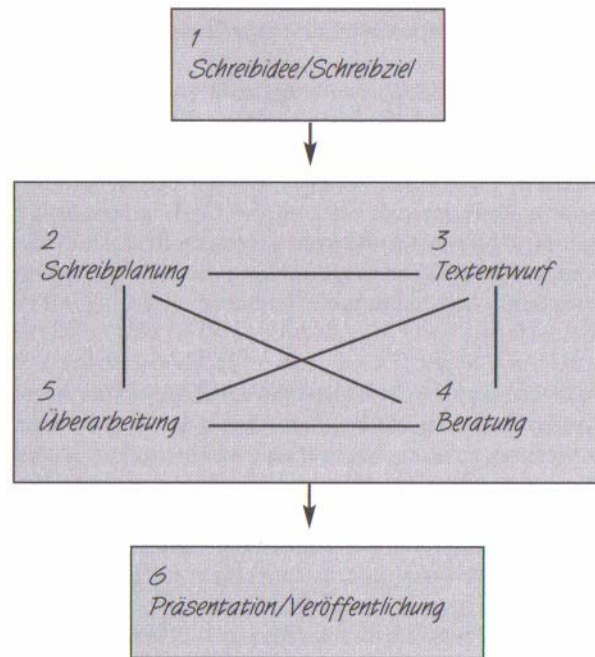


Abb. 1: Schreibprozess (BARTNITZKY <sup>4</sup>2006, S. 90)

BARTNITZKY (<sup>4</sup>2006, S. 90) betont, dass die Phasen zwei bis vier (er nennt sie „Binnenphasen“) „in realen Schreibsituationen nicht als voneinander getrennte Stufenfolge durchschritten [werden], sondern durch vielfältige Hin-und-her-Bewegungen charakterisiert“ sind. Zu Beginn des Schreibprozesses sind gewisse planerische Vorarbeiten notwendig, doch werden gerade auch während des Schreibens immer wieder planerische Überlegungen stattfinden. Dabei spielt das Bewerten eine wichtige Rolle, so werden Überlegungen zum Inhalt und zu Formulierungen entweder akzeptiert, verworfen, verändert oder neu entworfen. Jeder niedergeschriebene Satz ist damit „das Ergebnis von internen Bewertungs- und Überarbeitungsprozessen“ (ebd.).

Da die Teilprozesse beim Schreiben ineinander wirken, erscheint ein isoliertes Betrachten in der Schule eigentlich nicht sinnvoll. Insbesondere bei der Förderung von Schülern mit Schwierigkeiten kann es aber helfen, die unterschiedlichen Aspekte losgelöst voneinander zu betrachten. Damit kann die Komplexität des Schreibprozesses reduziert werden. Für die einzelnen Teilprozesse können gemeinsame Hilfen erarbeitet werden, wie die Schüler mit den an sie gerichteten Anforderungen umgehen können. Auch wenn die Fachwissenschaft und die Fachdidaktik die Fokussierung auf den Schreibprozess fordert, zeigt sich in der schulischen Realität aber, dass „der Aufsatzunterricht der letzten dreißig Jahre

im Grunde als produktorientierte Didaktik schulischer Textsorten betrachtet werden“ kann (MERZ-GRÖTSCH <sup>2</sup>2005, S. 237). In der Schule haben sich die Erkenntnisse der prozessorientierten Schreibdidaktik also noch nicht wirklich durchsetzen können.

### **5. 2. 2 Förderung der Teilprozesse des Schreibprozesses**

Vier der fünf Teilprozesse<sup>7</sup>, die BAURMANN/LUDWIG nennen, werden in der folgenden Darstellung von mir zu drei Gruppen zusammengefasst: dem Planen, dem Formulieren und dem Überarbeiten. Da dem Überarbeiten der Texte eine besondere Bedeutung zukommt, wird dieser Bereich ausführlicher dargestellt. Dann wird die Arbeit kurz auf eine vierte Komponente des Schreibenprozess eingehen, das Präsentieren bzw. Vorstellen der eigenen Texte, wie es beispielsweise BARTNITZKY (<sup>4</sup>2006) in seinem Modell vorsieht.

#### **• Planen**

„In der Planungsphase wird das komplexe Handlungsproblem vorstrukturiert. Er werden Ideen erzeugt (generiert), Informationen angeordnet und ausgewertet, das weitere Vorgehen organisiert und ein Schreibziel ermittelt, das die anstehende Konstruktionsarbeit steuert“ (Fix 2006, S. 37).

Beim Planen wird das eigene Vorwissen aktiviert und Informationen über ein zu schreibendes Thema werden eingeholt. Hier sieht man deutlich, dass sich dieser Teilprozess auch nach der Schreibfunktion richtet. Der Tagebucheintrag wird weniger Informationsrecherche benötigen als die Arbeit über ein Sachthema. BAURMANN/LUDWIG (1986) nennen hierfür den Begriff der konzeptionellen Prozesse. Es geht um die Zielsetzung, eine gedankliche Konzeption sowie die Bildung eines Schreibplans (vgl. BAURMANN 1990, S. 11). BARTNITZKY (<sup>4</sup>2006) stellt dabei das Finden einer Schreibidee bzw. eines Schreibziels sowie die Schreibplanung in den Mittelpunkt. Ein Schwerpunkt des Planungsprozesses liegt sicherlich am Beginn des Schreibens. Bevor geschrieben wird, muss der inhaltliche und formale Rahmen abgesteckt werden. Aber auch während des Formulierens und Überarbeitens sind immer planerische Aspekte relevant.

---

<sup>7</sup> Der fünfte Teilprozess betrifft die Motivation. Dieser Bereich wurde bereits im Kapitel 5.1 ausführlich dargestellt.

Um Schülern zumindest für die ersten planerischen Handlungen zu Beginn des Schreibprozesses Hilfen an die Hand zu geben, sind unterschiedliche methodische Möglichkeiten denkbar. Diese können mit den Schülern erarbeitet werden, so dass sie selbst bei Bedarf darauf zurückgreifen können. BAURMANN (1990, S. 11) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass schreibende Kinder oft daran scheitern, „dass sie zwar genügend inhaltliches Vorwissen besitzen, es aber für ihren Text nicht ‚nach Außen‘ zu bringen vermögen“. Es geht darum, sich einerseits über ein Thema zu informieren, andererseits aber auch darum, sein Vorwissen über ein Thema zu aktivieren. Für FRITZSCHE (1994 S. 187) sind zwei Aspekte wichtig: Es geht um „den technischen Vorgang des Sammelns von Materialien (Zitate, Thesen, Beobachtungen, Bilder, Einfälle usw.)“ und „einen inneren Vorgang, nämlich die geistige Hinwendung und Konzentration auf das Thema“. Um den Schülern bei der inneren Recherche helfen zu können, nennt FRITZSCHE (ebd.) bzw. BAURMANN (1990) folgende Methoden:

- Cluster: das Thema wird in die Mitte eines Blatts geschrieben und alle freien Assoziationen werden um den Begriff in der Mitte angeordnet.
- W-Fragen: Man stellt sich selbst zu einem Thema möglichst viele W-Fragen.
- Stichwortsammlung: Zu einem Thema wird eine Sammlung von Stichworten angelegt, diese können durch Nachdenken oder freies Assoziieren gefunden werden, meist werden sie beim Sammeln schon in eine bestimmte Ordnung gebracht.

Im Schreibprojekt der sechsten Klasse entwickelten die Schüler ihre ersten Schreibziele und -ideen während des Gestaltens ihrer Schellenengel. Dabei veränderten sich die Schreibziele immer wieder und wurden angepasst. Das kann man daran erkennen, dass die Bilder teilweise nach dem Schreiben noch verändert wurden. So malte z. B. Julia nach dem Schreiben ihrer Geschichte noch einen zweiten Punker auf ihr Bild, da sie von einem Punker und seinem Freund geschrieben hatte. Die Schüler mussten keine Informationen recherchieren, denn im Zentrum dieses Schreibprojekts standen ihre Ideen und Fantasien. Sie entwickelten eigene Ideen und setzten diese um. Die Ideenfindung wurde sicherlich durch das Malen und Gestalten erleichtert, aber auch durch das Betrachten des Buchs „Fantasien von Kindern aus aller Welt“ kamen einige Schüler auf Ideen (z. B. Dima). Rosa zeigte große Schwierigkeiten in diesem

Teilprozess, so saß sie sehr lange vor ihrem Blatt, ohne anzufangen. Erst ein Gespräch mit der Lehrerin über den Schellenengel gab ihr den nötigen Anstoß, eine Idee zu entwickeln. Sie suchte während des Schreibprozesses immer wieder das Gespräch mit der Lehrerin. Auch Bodo fand durch ein Gespräch seine Idee. Durch das Erzählen über seinen Lieblingsrapper „SIDO“ wurde seine Fantasie angeregt.

Innerhalb des Schreibprojekts wurden mehrere Möglichkeiten angesprochen, die Schüler in diesem Teilprozess unterstützen können. Beim freien Schreiben stehen, wie bereits beschrieben, die Ideen und Fantasien der Schüler im Zentrum. Im Planungsprozess ist dabei das Generieren von Ideen zentral. Gerade Schüler mit Schwierigkeiten beim Schreiben brauchen hier oft Unterstützung bzw. Impulse. Das Schreibprojekt zeigt, dass die Schreibanregung durch den Schellenengel für viele Schüler ausreichend ist, um Ideen zu entwickeln. Einige Schüler brauchen aber auch darüber hinaus noch Unterstützung.

#### • Formulieren

„Bei der Formulierungshandlung in engeren Sinne geht es um die Versprachlichung: Es werden entweder Wörter gesucht und dann zu Sätzen zusammengefügt (bottom up) oder umgekehrt Satz schemata gewählt und dann mit Wörtern gefüllt (top down) - beide Richtungen sind prinzipiell möglich“ (Fix 2006, S. 37).

Das Formulieren besteht dabei aber nicht nur aus einer reinen Übersetzung von Gedanken in Schrift. Gerade beim Formulieren, beim Suchen nach sinnvollen Wendungen, werden die Gedanken weiterentwickelt und neu geordnet (vgl. ebd.). Das Modell von BAURMANN/LUDWIG nennt für den Aspekt des Formulierens zwei Teilprozesse: die innersprachlichen Prozesse sowie die motorischen Prozesse. Diese Unterscheidung scheint sehr sinnvoll. Denn hier können gerade auch in der Kombination dieser beiden Prozesse Schwierigkeiten auftreten. Eine Förderung kann entlastend wirken, indem der Fokus zunächst auf den innersprachlichen Prozessen liegt. Die motorischen Prozesse bestehen aus der Bildung eines Bewegungsprogramms und dessen Ausführung (vgl. BAURMANN 1990, S. 11). Dies kann beispielsweise durch die Lehrerin übernommen werden, die als „Schreibmaschine“ agieren kann (vgl. auch Kapitel 1.1.1). Teilweise helfen auch in diesem Zusammenhang alternative Schreibtechniken wie z.B. das Tippen auf dem PC, das manchen Schülern leichter fällt. Zu den inner-



sprachlichen Prozessen gehören die Textbildung, die Satzbildung sowie eine Orientierung an den Konventionen der geschriebenen Sprache (vgl. BAURMANN 1990, S. 11). Die Konventionen der geschriebenen Sprache wurden schon im Kapitel 1.1.3 näher erläutert, die Orientierung an orthographischen und grammatischen Normen wird unter 5.3 näher betrachtet. Die innersprachlichen Prozesse zeigen, wie viele Anforderungen an den Schreibenden alleine beim Formulieren gestellt werden. Baumann schreibt dazu: „Insbesondere Kinder wissen, wie wichtig gerade in diesem Stadium das passende Wort oder der geeignete Satz ist. Und häufig spüren sie zugleich, dass ihre Kräfte und Konzentration nachlassen“ (ebd.). Das Wissen darüber, dass sich eine Überarbeitungsphase an das Schreiben des Textes anschließt, in der man Unsicherheiten in den Formulierungen noch bearbeiten kann, bedeutet hier sicherlich eine große Entlastung.

KLEIN (2001c) verweist auf einen Aspekt von Schreibkompetenz, der m. E. bei der Förderung des Teilprozesses „Formulieren“ berücksichtigt werden sollte. Sie spricht von der Textkohärenz, der Verknüpfung der Textteile untereinander. Textkohärenz zeigt sich nach KLEIN (ebd., S. 50) auf drei Sprachebenen: auf der syntaktischen, der semantischen und der pragmatischen Ebene. Die syntaktische Ebene bezieht sich auf den Satzbau, zu Verknüpfungen können Pronomen, Konjunktionen, Artikel etc. genutzt werden. Die semantische Ebene behandelt die Bedeutungen: Inhaltlich logische Anschlüsse sind dabei wichtig. In der pragmatischen Ebene geht es darum, dass die Textteile nach inhaltlichen Vorstellungen zueinander in Beziehung gesetzt werden (vgl. ebd.). Wenn Schüler Schwierigkeiten mit der Bildung von Kohärenz zeigen, erscheint es sinnvoll, ihnen Angebote zu machen, die diese drei Aspekte noch einmal thematisieren. Übungen können dabei isoliert stattfinden. ALTENBURG (2006) macht Vorschläge, wie Übungen zu Verknüpfungen konkret aussehen können (vgl. ausführlich ebd.). Es ist aber auch vorstellbar, dass man direkt an Texten arbeitet. Für manche Schüler ist es dabei leichter, wenn sie nicht an eigenen, sondern an fremden Texten arbeiten können.

Im Schreibprojekt fragten die Schüler immer wieder konkret nach Formulierungen (z.B. Dima). Dabei konnte direkt mit den Schülern nach Formulierungen

gesucht werden, die ihren Ideen entsprachen. Aspekte der Kohärenz wurden auf allen drei Ebenen berücksichtigt. Bodo wurde, wie bereits erwähnt, das Angebot gemacht, dass die Klassenlehrerin seine Ideen für ihn verschriftet. Dies lehnte er ab, er wollte sie selbst aufschreiben. Der Hinweis von BAURMANN, dass die Konzentration beim Formulieren häufig nachlässt, konnte im Schreibprojekt nicht eindeutig festgestellt werden. Mirga bat aber nach einer gewissen Zeit darum, ihren Text am darauf folgenden Tag fertig zu stellen. Ob ihre Konzentration nachließ oder ihre Motivation nicht mehr ausreichte, ist unklar. Fünf der sieben Schüler haben relativ kurze Texte verfasst. Eventuell kann dies darauf hinweisen, dass es ihnen schwer fiel, sich beim Formulieren zu konzentrieren. Schwierigkeiten bei der Kohärenz zeigen einige Texte, etwa der von Lex (auf der syntaktischen Ebene) oder der von Mirga (auf der pragmatischen Ebene).

#### • Überarbeiten

Die Überarbeitungsprozesse spielen in der aktuellen Schreibdidaktik eine zentrale Rolle. BAURMANN (2005, S.4) bezeichnet sie als „unverzichtbare und komplexe Teilkompetenz“. Sie werden im Folgenden ausführlich dargestellt. Damit wird ihre besondere Bedeutung für die Förderung von Schreibkompetenz hervorgehoben. Drei Methoden, wie Schüler sich gegenseitig beraten können, um Ideen für ihre Überarbeitungen zu gewinnen, werden anschließend vorgestellt.

Überarbeitungen finden zu jedem Zeitpunkt des Schreibprozesses statt: als Prätextrevisionen vor dem Niederschreiben, als Textrevisionen während nach dem Schreiben. Die Überarbeitungsprozesse finden so lange statt, bis der Autor des Textes mit seiner Fassung zufrieden ist. Überarbeitungen finden auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen statt. Es können Revisionen auf der Ebene der Orthographie, der Grammatik, der Formulierungen, des Inhalts etc. durchgeführt werden. Es wird deutlich, dass Überarbeitungen vielschichtig ablaufen. Auch bei Überarbeitungen kommt es auf die Schreibfunktion an, ob und in welchem Rahmen Überarbeitungen stattfinden. Schreibt man für sich selbst, ist das Überarbeiten nicht so relevant, wie wenn Texte für andere verfasst werden.

BAURMANN (<sup>2</sup>2006, S. 93 f) unterscheidet vier Formen von Überarbeitungen: Nachträge, Korrekturen, Verbesserungen und Umsetzungen/Neufassungen. Nachträge sind kleine „kosmetische“ Veränderungen am Schriftbild; die vorgenommenen Veränderungen beziehen sich auf formale Aspekte. Nachträge beziehen sich im Schreibprozess auf das Aufschreiben. Korrekturen verändern (vermeintliche) Fehler der Orthographie und Zeichensetzung, der Semantik bzw. der Syntax. Verbesserungen sind meist stilistische Veränderungen, die „leser- schreiber- oder textorientiert vorgenommen werden“ (ebd.). Es geht weniger um Richtig oder Falsch, sondern darum, Formulierungen dem jeweiligen „Grad an Angemessenheit, Wirksamkeit, Verständlichkeit u. dgl.“ (ebd.) anzupassen. Umsetzungen von Textteilen oder Neufassungen greifen tiefer in den Schreibprozess ein und betreffen damit auch die Prozesse des Planens und Formulierens (vgl. ebd.). BAURMANN (ebd.) betont, dass diese vier Formen des Überarbeitens unterschiedlich tief in den Schreibprozess eingreifen und auch ein unterschiedliches Maß an Komplexität aufweisen. Während Nachträge und Korrekturen leichter durchzuführen sind, werden bei Umsetzungen/Neufassungen sowie bei den Verbesserungen höhere Anforderungen an den Autor gestellt. Für den Unterricht bedeutet dies, dass Nachträge und Korrekturen schon von Schülern mit wenigen Schreiberfahrungen durchgeführt werden können. Für Verbesserungen und Umsetzungen sind Erfahrungen im Schreiben und Überarbeiten hilfreich. Neufassungen sind tückisch, da viele ungeübte Schreiber ihre Texte einfach neu schreiben, um den aufwändigen Prozess des Überarbeitens zu umgehen. Problematisch dabei ist, dass die neu verfassten Texte oft wieder ähnliche Schwierigkeiten zeigen (vgl. ebd.).

Schüler benötigen Unterstützung und Übung, um die Fähigkeit des Überarbeitens zu erwerben. Es muss mit ihnen erarbeitet werden, was eine Überarbeitung leisten und wie man Unzulänglichkeiten in eigenen Texten wahrnehmen kann. Den Schülern kann dafür am Beispiel von Autoren deutlich gemacht werden, dass alle Menschen, die schreiben, v. a. diejenigen, die sehr gute Erfahrungen mit dem Schreiben machen, ihre Texte überarbeiten. Die Lehrkraft kann einen Autor zum Gespräch in die Klasse einladen. Eine weniger aufwändige Variante schlägt SPITTA (<sup>5</sup>1999) vor, sie verteilt den Schülern bei Einführungsgesprächen zur Schreibkonferenz (s. u.) „eine von Streichungen und Ergänzun-

gen nur so strotzende Manuskriptseite von Peter Härtling“ (ebd. S.22) aus. Die Schüler können erkennen, dass auch Erwachsene, sogar Schriftsteller, nicht gleich einen perfekten Text verfassen. Diese Erfahrung kann für Schüler eine große Erleichterung darstellen. Das Überarbeiten kann dann als wichtiger Schritt auf dem Weg zum Schreibenlernen akzeptiert werden (vgl. ebd.).

Im Schreibprojekt konnten aus Zeitgründen keine nachträglichen Überarbeitungsprozesse mehr stattfinden. Die Schüler hatten beim Schreiben viel Zeit zur Verfügung, so dass ich direkt im Anschluss mit einigen Schülern noch über ihren Text sprechen konnte, etwa mit Lex oder Julia. Lex wollte dabei v. a. die korrekte Schreibweise bestimmter Wörter besprechen. Es lassen sich bei vielen Schülern Überarbeitungen in den Texten feststellen. Diese beschränken sich aber auf orthographische Bereiche, also nach BAURMANN (<sup>2</sup>2006) auf Nachträge und Korrekturen. Felix strich seine erste Fassung komplett durch und fing dann neu an, nutzte also die von Baurmann (ebd.) als tückisch beschriebene Neufassung. Das Kapitel 6 stellt Überlegungen zur konkreten Förderung von Julia und Bodo an. V. a. bei der Förderung von Julia wird deutlich, wie eine sinnvolle Überarbeitung ihres Textes aussehen könnte.

Vielen Schülern fällt es schwer, in den eigenen Texten Schwierigkeiten zu erkennen. Es existieren unterschiedliche methodische Arbeitsweisen, mit denen sich Schüler untereinander beraten und ein Feedback geben können. Es ist wichtig, dass Schüler sich gegenseitig Tipps und Anregungen geben und nicht der Lehrer ausschließlich die Beraterfunktion übernimmt. Denn die Mitschüler betrachten den Inhalt der Texte aus einer ähnlichen Perspektive. Sie sind dabei echte Adressaten der Texte. Im Folgenden werde ich dazu drei methodische Möglichkeiten vorstellen: Schreibkonferenz, Fragelawine und Textlupe.

Die Schreibkonferenz wird auch Schreibwerkstatt bzw. Schreibgespräch genannt. In Schreibkonferenzen setzen sich zwei bis drei Kinder zusammen und beraten über einen Text. Ein Schüler stellt seinen Text zur Diskussion und die anderen geben Tipps und Ratschläge, die der Autor in der Überarbeitung seines Textes berücksichtigen könnte. Der Autor selbst entscheidet, ob und welche Ratschläge er annehmen möchte. Wenn der Autor es möchte, kann auch

der Lehrer Mitglied in der Schreibkonferenz sein. Die Hauptaufgabe des Lehrers besteht aber darin die Endredaktion zu übernehmen, so dass ein Text vor der Veröffentlichung keine gravierenden Fehler mehr beinhaltet. Wichtig ist, dass die Schüler Kriterien kennen, die einen guten Text ausmachen. Nur damit können sie ihre Mitschüler kompetent beraten. Diese Kriterien sollten im Unterricht gemeinsam erarbeitet werden und den Schülern entweder durch Checklisten oder Plakate zugänglich sein. Auch Nachschlagewerke, mit denen die Rechtschreibung einzelner Wörter überprüft werden können, helfen den Schülern in der Schreibkonferenz. Der Ablauf einer Schreibkonferenz und das Beraten muss eingeführt und mit den Schülern geübt werden. SPITTA (<sup>5</sup>1999) nennt vier Schritte einer Schreibkonferenz: Im ersten Schritt liest der Autor seinen Text vor, die Mitglieder der Schreibkonferenz äußern sich spontan zum Inhalt des Textes. Im zweiten Schritt wird der Text satzweise unter sprachlichen und inhaltlichen Aspekten durchgegangen, dabei geht es um die Gliederung des Textes in Sätze, Satzanfänge, Satzanschlüsse, aber auch um das Suchen treffender Wörter etc.. Der dritte Schritt behandelt die Rechtschreibkontrolle, auch dabei wird satzweise vorgegangen. Der vierte Schritt ist das Abgeben des Textes in die Endredaktion der Lehrerin (vgl. SPITTA <sup>5</sup>1999, S. 49 ff).

KLEIN (2001b, S. 40) hat die Besonderheiten, die ihren Schülern beim Vorlesen von Texten auffallen, für sie personifiziert, „um sie für die Kinder begrifflich handhabbar zu machen“ (ebd.). Diese „Unfugtreiber in Schülertexten“ können m. E. auch in jeder anderen Situation zum Einsatz kommen, in denen Schüler sich über Texte von Mitschülern äußern, so auch in Schreibkonferenzen. Deswegen sollen die sechs Unfugtreiber von KLEIN hier kurz vorgestellt werden: Der „Punktefresser“ ist schuld, wenn keine Punkte gesetzt werden. Der „Dann-und-Danner“ ist dafür zuständig, wenn die meisten Sätze mit „Dann“ bzw. „und dann“ begonnen werden. Die „Schlafmütze“ versucht, so langweilig wie möglich zu schreiben, und verwendet dabei möglichst gleiche Wörter sowie den gleichen Satzbau. Die „Ungenaue“ verursacht undifferenzierte Formulierungen. Der „Flitzer“ kann zum selben Zeitpunkt in der Gegenwart und der Vergangenheit sein. Und der „Geschichtenfisch“ ist nicht für Schwierigkeiten zuständig, sondern zeigt die Struktur von Geschichten auf. Die Unfugtreiber stehen auch bild-

lich zur Verfügung und können im Klassenzimmer aufgehängt werden. (vgl. ebd. S. 40 ff)

Um das Überarbeiten in der Grundschule vorzubereiten, schlägt BAURMANN (<sup>2</sup>2006, S. 108 ff) die Methoden der Fragelawine und der Textlupe vor. Bei der Durchführung einer Fragelawine wird der Text eines Schülers reihum durchgegeben und die Mitschüler schreiben Fragen zu einzelnen Stellen eines Textes auf. Bei der Textlupe bekommen die Schüler einen Beurteilungsbogen, auf dem sie ihre Gedanken zu dem Text eines Mitschülers notieren. BAURMANN (<sup>2</sup>2006, S. 109) stellt einen möglichen Bewertungsbogen vor:

Das hat mir besonders gut gefallen	Hier fällt mir etwas auf! Hier habe ich noch Fragen!	Meine Tipps! Meine Angebote
...	...	...

Dieser Beobachtungsbogen wird in einer Tischgruppe weitergereicht und jeder Schüler kann seine Bemerkungen aufschreiben. Durch die Vorstrukturierung sollen möglichst hilfreiche Kommentare für den Autor notiert werden, entmutigende Reaktionen sollen vermieden werden. Sinnvoll an diesen beiden Formen erscheint, dass die Kommentare und Anregungen der Mitschüler schriftlich fixiert sind und dem Autor für weitere Gespräche oder auch für Überarbeitungen vorliegen (vgl. ebd.).

Schreibkonferenz, Textlupe und Fragelawine scheinen sinnvolle Möglichkeiten zu sein, wie Schüler sich gegenseitig beraten können. Neben den vielseitigen Lernprozessen, die Schüler dabei machen können, erscheint es mir v. a. wichtig, dass die Rückmeldung aus der Perspektive von Gleichaltrigen mit vergleichbaren Erfahrungen und Erlebnissen geschieht. „In jedem Fall aber ließen diese Äußerungen [der Schüler] eine authentische Reaktion auf den Text erkennen, und zwar mit einem so deutlichen Interesse am Inhalt, wie es einer Lehrerin aus ihrer Erwachsenenperspektive nicht möglich gewesen wäre“ (SPITTA <sup>5</sup>1999, S. 49). BAURMANN (<sup>2</sup>2006, S. 100) würde Schreibkonferenzen eher in der Sekundarstufe als bei Grundschulern anregen. Er betont, dass bei der Schreibkonferenz „die emotionalen, kognitiven und sprachlichen Anforde-

rungen nicht unterschätzt werden“ dürfen (ebd.). Diese Leistungen könne nicht von allen Grundschülern erbracht werden. Schülern mit großen Schwierigkeiten beim Schreiben und großer Angst davor, können erneut Ängste empfinden, wenn sie ihre Texte anderen zugänglich machen und zur Diskussion stellen. Gerade für Schüler, die bereits viele schlechte Erfahrungen mit dem Schreiben gemacht haben, können zunächst gemeinsame, sensible Gespräche mit dem Lehrer helfen, Schwierigkeiten im eigenen Text zu erkennen. Liegen besonders viele Auffälligkeiten vor, kann der Lehrer auch schon vor der Überarbeitung Schwerpunkte ausmachen. Er kann selbst Korrekturen an dem Text durchführen, so dass der Schüler sich auf das Überarbeiten einzelner Schwierigkeiten konzentrieren kann. Diese Vorgehensweise verhindert, dass der Schüler überfordert wird, und wirkt dem Eindruck entgegen, dass der Schülertext aus lauter Fehlern besteht. Das Schreiben bzw. das Abschreiben am PC erscheint v. a. sinnvoll, wenn mehrere Überarbeitungsphasen stattfinden, denn ein zu häufiges Abschreiben desselben Textes von Hand kann auf den Schüler demotivierend wirken.

Die Atmosphäre in der Klasse des Schreibprojekts war sehr angenehm, die Schüler versuchten sich zu unterstützen und zeigten Interesse an den Texten ihrer Mitschüler. Dies sind sicherlich günstige Vorraussetzungen für Schreibkonferenzen, Textlupen oder Fragelawinen. Sie sind in der Klasse jedoch nicht üblich. Außerdem muss offen bleiben, ob die von BAURMANN (2006) angesprochenen emotionalen, sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten bei den Schülern des Schreibprojektes den Anforderungen entsprechen würden, um beispielsweise eine produktive Schreibkonferenz durchzuführen. Dies kann hier nicht eindeutig bestimmt werden.

#### • **Präsentation/Veröffentlichung**

Die Präsentation bzw. Veröffentlichung, die BARTNITZKY (<sup>4</sup>2006, S. 90) anspricht, steht immer am Ende eines Schreibprozesses. Wenn der Autor mit seinem Text zufrieden ist und bei schriftlichen Veröffentlichungen die orthographischen und grammatischen Fehler verbessert worden sind, kann der Text präsentiert werden. Sicherlich wird nicht am Ende jedes Schreibprozesses eine Veröffentlichung bzw. eine Präsentation stehen. So wird eine persönliche Notiz bzw. ein

Tagebucheintrag in der Regel nicht veröffentlicht. Veröffentlichungen und Präsentationen sollten aber der Ausgangspunkt jedes Schreibens für andere sein. Das Wissen, dass am Ende des Schreibprozesses ein Leser wartet, stellt die grundlegende Motivation im Schreiben für andere dar. Gerade für Überarbeitungsprozesse sind sie sehr relevant. Denn das Überarbeiten ist für Schüler v. a. dann sinnvoll, wenn ihr Text für ein Publikum bestimmt ist. Sicherlich wird auch eine Benotung einen gewissen Anreiz darstellen, den Text zu überarbeiten. „Echte“ Leser schaffen aber deutlich mehr Motivation für die Schüler. Das Schreiben erhält dadurch einen authentischen Charakter. „Die Präsentation der eigenen Texte ist ebenso wie die Überarbeitung ein Bestandteil des Unterrichts von Anfang an“ (KLEIN 2001b, S. 41). Durch das Vorlesen eigener Texte in der Klassengemeinschaft „entsteht eine fruchtbare Wechselwirkung von Mitteilungen auf der einen und Akzeptanz, Empathie und Bestätigung auf der anderen Seite“ (ebd.). Der Lehrer muss für diese Atmosphäre die Verantwortung übernehmen und selbst ein Beispiel für eine wertschätzende und akzeptierende Haltung gegenüber Text und Schüler sein (vgl. ebd.).

Im Schreibprojekt lasen die Schüler ihre Texte den Mitschülern vor. Dabei ließen die Schüler ihre Texte teilweise auch durch Mitschüler vorlesen. So las Rosa beispielsweise Mirgas Text vor. Die Schüler hörten einander interessiert zu und ich gewann den Eindruck, dass alle Schüler sehr stolz auf ihre Texte waren. Die Bilder zu den Texten wurden an der Tafel aufgehängt, damit die Zuhörer immer das entsprechende Bild zum Text vor Augen hatten.

### **5.2.3 Schreibentwicklung der Schüler des Schreibprojekts**

Das Kapitel 1.2 hat bereits zwei Modelle zur Schreibentwicklung angesprochen. Im Folgenden wird das Modell von KLEIN (2001c) nochmals aufgegriffen und näher erläutert, um anschließend die Texte der Schüler des Schreibprojektes den Stufen dieses Modells zuzuordnen. Es ist, wie bereits beschrieben, für eine individuelle Förderung wichtig, zu sehen, wo sich ein Lernender befindet, welche Fähigkeiten er als nächstes erwerben sollte bzw. welche Erfahrungen ihm noch fehlen.



Das Modell von KLEIN (2001a, S. 37) beschreibt schon sehr frühe Stadien der Schreibentwicklung. Die Schreiberfahrungen der Schüler des Schreibprojektes waren unterschiedlich. Einige hatten schon öfter eigene Texte geschrieben, andere erst sehr selten. Die Texte aller Schüler können den Stufen des Modell von KLEIN zugeordnet werden, denn auch wenn einige Schüler schon öfter Texte verfasst haben, befinden die Schüler sich immer noch in frühen Stadien der Schreibentwicklung (zumindest im Vergleich mit Schülern einer Regelschule). Die folgende Tabelle erläutert die einzelnen Stufen der Schreibentwicklung.

<b>Einschulungsphase</b>	<p><b>Kritzelpriefe, Spontanschreiben</b></p> <p>Die Schrift wird imitiert, die Buchstaben werden nachgemalt. Es entstehen z.B. Liebesbriefe, Nachrichten.</p> <p><b>Ein-Bild-Geschichte</b></p> <p>Das Kind erzählt durch ein Bild. Der eigene Name wird dem Bild logographemisch hinzugefügt, d.h. sein Schriftbild ist vom Kind als Ganzheit gespeichert und wird als Ganzheit „gemalt“. Der eigene Name verdeutlicht Besitzansprüche und markiert Persönlichkeit.</p>
<b>Anfangsunterricht</b>	<p><b>Ein-Wort-Geschichte</b></p> <p>Das Kind erzählt durch ein Bild. Zusätzlich zum eigenen Namen werden zentrale Begriffe mit einem Wort belegt, z.B. Oma.</p>
<b>Erste Klasse</b>	<p><b>Ein-Satz-Geschichte</b></p> <p>Das Kind erzählt durch ein Bild. Ein Gedanke wird vollständig aufgeschrieben. Ein Beispiel: Ich habe Vögel gesehen.</p>
<b>Zweite Klasse</b>	<p><b>Und-Dann-Geschichte oder Satzreihung</b></p> <p>Zwei Propositionen (Aussagen) werden miteinander durch „und“ verknüpft, oder ein bestimmtes Satzmuster wird wiederholt. Bilder werden illustrativ hinzugefügt.</p> <p>Ein Beispiel: Essehof</p> <p>Wir haben Affen gesehen.</p> <p>Wir haben Küken gesehen.</p> <p>Wir haben Ponys gesehen.</p> <p>Wir haben Pfauen gesehen.</p> <p>Wir haben Hasen gesehen.</p> <p>Wir haben Meerschweinchen gesehen.</p> <p>Die Affen haben mich angefasst.</p>

	Wir haben die Affen gefüttert. Wir haben ein Ei gesehen.
<b>Ende der zweiten Klasse</b>	<b>Die strukturierte Minimalgeschichte</b> Drei Aussagen werden gemacht: Exposition - Orientierung über Personen, Ort und Zeit Episode – Ereignis Schluss – Wertung, Beendung Ein Beispiel: Ich und mein Bruder haben einen großen Frosch gefangen. Wir haben den Frosch in den Karton gepackt. Wir sind nach Hause gegangen. Meine Mama hat in den Karton geguckt. Der Frosch ist in ihr Gesicht gesprungen. Meine Mama hatte ein nasses Gesicht.
<b>Ab dritter Klasse</b>	<b>Der stilistisch ausgebaut Text</b> Verwendung verschiedener Personen, verschiedener Zeiten, Wörtlicher Rede, Stilmittel zur Spannungssteigerung. Die lexikalischen Felder (Wortschatz) und die syntaktische Ebene (Satzbau) werden zunehmend ausgebaut. Ein Beispiel: Der Unfall Es war einmal ein Junge, der hieß Andreas. Er fasste mal auf eine heiße Herdplatte. Das tat ihm weh. Er schrie laut: „Ah!“ Da kam seine Mutter angerannt und hat gesagt: „Was ist los?“ Dann ist sie mit Andreas zum Waschbecken gerannt und hat seine Finger gekühlt.

Abb. 2: Die Stufen der Schreibentwicklung (KLEIN 2001a, S. 37)

Die differenzierte Betrachtungsweise der frühen Stadien der Schreibentwicklung in diesem Modell erscheint sinnvoll. M. E. ist es aber kritisch zu betrachten, dass die Fähigkeiten bestimmten Klassenstufen zugewiesen werden. Denn für Schüler, die später mit dem Schreiben beginnen bzw. für einzelne Lernprozesse mehr Zeit in Anspruch nehmen, stimmen diese Klassenzuweisungen nicht mehr. Hier erkennt man, dass KLEINS Modell sich deutlich an Schülern von Grundschulen orientiert. KLEIN (2001a, S.37) weist aber daraufhin, dass das Leistungsniveau in der Anfangsphase beträchtlich variieren kann und es „innerhalb der einzelnen Stufen (...) qualitativ verschiedenen Ausprägungen“ gibt (ebd.). Die Verweildauer in den einzelnen Stufen kann nach KLEIN ebenfalls variieren (vgl. ebd.).

Im Folgenden werden die Texte des Schreibprojektes den Stufen des Modells zugeordnet. Hier zeigt sich, dass eine starre Zuschreibung der Stufen zu einer bestimmten Altersgruppe bzw. Schulklasse nicht funktioniert. Denn die Schüler besuchen alle die sechste Klasse, ihre Texte lassen sich aber unterschiedlichen Stufen zuordnen.

- Der Text von Bodo (Text 1) steckt m. E. zwischen zwei Stufen: einerseits in der Stufe der „Ein-Satz-Geschichte“, andererseits auch schon in der Stufe der „Und-Dann-Geschichte“ bzw. „Satzreihung“. So schreibt Bodo zwei Sätze, die aus drei Elementen bestehen. Die einzelnen Elemente werden durch die Konjunktion „und“ verknüpft. Außerdem wird sein Text, wie alle anderen Texte des Schreibprojekts, durch sein Bild unterstützt.
- Der Text von Julia (Text 5) passt in die „Und-Dann-Geschichte“ bzw. „Satzreihung“. Die fünf Sätze ihrer Geschichte werden aneinander gereiht. Die Sätze werden mit „und“ bzw. „dann“ miteinander verknüpft.
- Der Text von Lex (Text 2) entspricht einer „strukturierten Minimalgeschichte“. In der Exposition werden der Teufel und seine Anhänger eingeführt. Das Ereignis ist das Schließen eines Pakts und der Verkauf der Seelen. Am Ende verbrennen die Anhänger in einem Loch.
- Der Text von Felix (Text 3) kann ebenfalls in die Stufe der „strukturierten Minimalgeschichte“ eingeordnet werden. Die Personen werden vorgestellt. Mister X rettet Paul. Nur das Ende des Textes fehlt bzw. fällt sehr knapp aus.
- Rosas Text (Text 4) gehört m. E. auch in diese Stufe. Der Text ist eine Beschreibung der Figur und ihrer Eigenschaften. Dennoch treten auch Elemente einer Geschichte auf, so kann die Prinzessin Leute verzaubern. Der Text weist eine Struktur auf: Zunächst wird die Figur vorgestellt. Dann wird auf ihre besondere Fähigkeit und deren Wirkung für die Menschen eingegangen.
- Dimas Text befindet sich zwischen den zwei Stufen der „strukturierten Minimalgeschichte“ und der Stufe des „stilistisch ausgebauten Textes“. Dima kann die Elemente der niedrigeren Stufe schon sehr gut umsetzen: Die Personen werden eingeführt, sie verlieben sich und am Ende träumen sie voneinander. Manche Aspekte der höheren Stufe, wie z.B. wörtliche Rede oder der Gebrauch unterschiedlicher Zeiten sind vorhanden. Es fehlen ihr aber auch noch Elemen-

te wie Stilmittel zum Spannungsaufbau. Auch der Wortschatz und die Syntax sollten noch ausgebaut werden.

- Ähnlich ist es bei Mirgas Text (Text 6), auch dieser befindet sich m. E. zwischen diesen Stufen. Auch wenn der Text nicht durchgängig schlüssig ist und teilweise Begründungen fehlen, hat Mirga die Bereiche Exposition, Erlebnis und Schluss sehr gut umsetzen können. Sie kann ebenfalls Aspekte der höheren Stufe einsetzen: Sie verwendet unterschiedliche Personen, Stilmittel zur Spannungssteigerung („plötzlich“) und unterschiedliche Zeiten. Schwierigkeiten bereiten ihr noch die wörtliche Rede und v. a. die syntaktischen Bereiche.

Deutlich wird die Heterogenität, die die Schüler der Klasse zeigen. Dies ist sicherlich kein Sonderfall, sondern kann in anderen Klassen der Förderschule bzw. in Klassen von Regelschulen ebenfalls angetroffen werden. Das Einordnen in die unterschiedlichen Stufen kann helfen, den nächsten Entwicklungsschritt für den Schüler zu erfassen und in der Förderung umzusetzen. In den Förderüberlegungen für Julia und Bodo wird u. a. auf diese Zuweisung zurückgegriffen.

### **5.3 „Rechtschreib- und Grammatikfähigkeiten“**

Im Folgenden wird die Bedeutung der Rechtschreibung und der Grammatik im Zusammenhang mit der Textproduktion thematisiert. Anschließend werden die Phasen des Rechtschreiberwerbs knapp dargestellt, dabei wird ein besonderer Schwerpunkt auf das alphabetische Schreiben gelegt. Ich habe die Fähigkeiten der Schüler des Schreibprojekts im Bereich Rechtschreibung, wie beschrieben, gesondert untersucht. Dies erscheint mir sinnvoll, um zu sehen, ob die Schüler bessere Leistungen zeigen, wenn sie sich nur auf die Rechtschreibung konzentrieren können. Für den Bereich der Grammatik soll darauf eingegangen werden, welche grammatischen Kategorien beim Schreiben v. a. bei wenig routinierten Schreibern besondere Schwierigkeiten bereiten können. Es soll an dieser Stelle noch einmal angemerkt werden, dass der Zusammenhang von Rechtschreib- und ibs. von Grammatikfähigkeiten mit dem Verfassen eigener Texte in der entsprechenden Fachliteratur nur sehr wenig Berücksichtigung findet.

Die Förderung von Rechtschreib- und Grammatikfähigkeiten stellt einen weiteren wichtigen Bereich für das Schreiben von Texten dar. Denn Rechtschreibung und Grammatik geben Normen vor und nur wenn diese Normen erfüllt werden, können die eigenen Texte von fremden Lesern schnell und eindeutig gelesen und verstanden werden. Lernenden muss es einleuchtend erscheinen, sich an orthographischen wie grammatischen Normen zu orientieren. Dies kann besonders gut erreicht werden, wenn Texte veröffentlicht werden. Dehn (2007, S. 93) schreibt, es ist [den Lernenden] verständlich, dass Texte nur veröffentlicht werden können, wenn sie orthographisch korrekt sind“. FAY/WEINHOLD (2006, S. 12) nennen die Berücksichtigung der Schriftnormen eine „Service-Leistung für den Leser“. Diese „erfordert besonders viel Aufmerksamkeit von den Schreibern. Da aber bereits andere Teilprozesse ihre Aufmerksamkeit fordern, fällt es schwer, sich auf diesen auch noch zu konzentrieren“ (ebd.).

### **5.3.1 Strategien der Rechtschreibung**

Für die Förderung ist es wichtig zu betrachten, wie sich die orthographischen Fähigkeiten (in der Regel) entwickeln. Damit können die Fähigkeiten der Schüler eingeordnet und in der Förderung gezielt weiterentwickelt werden. MAY (<sup>2</sup>2001) unterscheidet verschiedene Strategien bei der Schreibung von Wörtern und Sätzen. Er vermutet, dass „die Regeln, die Schrifflerner entdecken und denen sie schreibend folgen, bestimmten Prinzipien zugeordnet werden können, die der deutschen Schrift zugrunde liegen“ (ebd. S. 87). Er unterscheidet grundlegend zwischen dem logographemischen, dem alphabetischen und dem morphematischen Prinzip. Daneben bzw. dazwischen gibt es weitere orthographische Prinzipien, die „auf der Grundlage des morphematischen Prinzips das alphabetische Prinzip modifizieren“ (ebd.). Im Laufe der Entwicklung der Rechtschreibfähigkeiten eignen sich die Lernenden nach und nach die verschiedenen Strategien an, denen die Prinzipien zugrunde liegen, und integrieren sie. Das Schaubild von MAY (ebd.) zeigt die verschiedenen Strategien und in welcher Reihenfolge sie von Lernenden erworben werden.

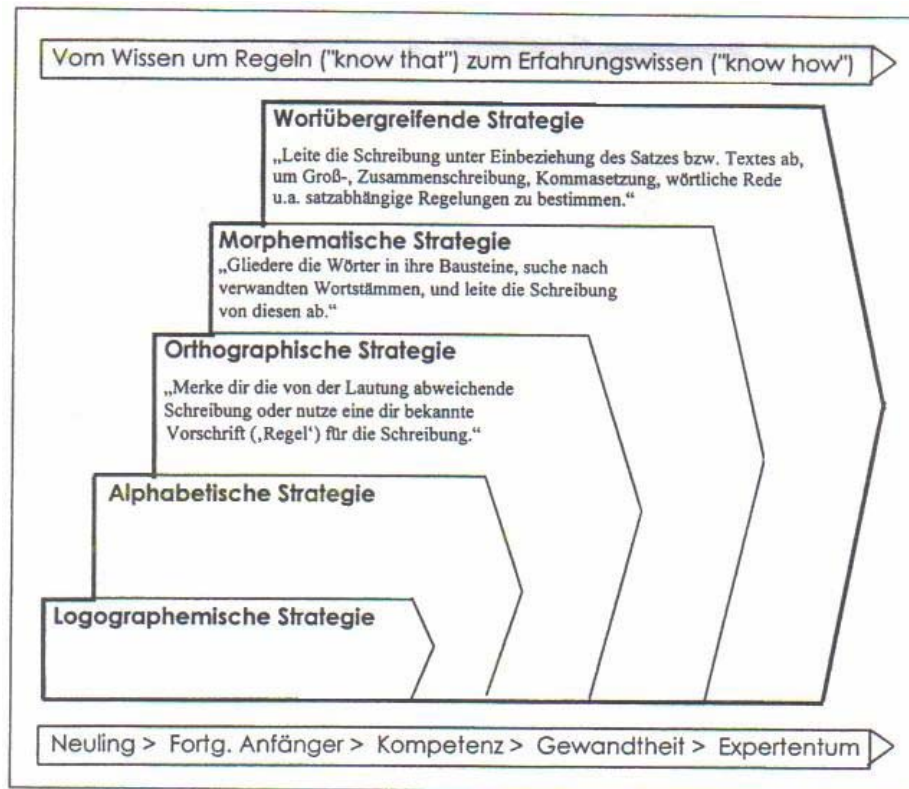


Abb. 3: Entwicklung der Rechtschreibkompetenz – Integration der grundlegenden Rechtschreibstrategien (MAY <sup>2</sup>2001, S. 88)

### Erwerb der Strategien

Zunächst wenden Lernende die logographemische Strategie an. Dabei merken sie sich Buchstabenkombinationen sowie ganze Wörter. Bei der nachfolgenden alphabetischen Strategie steht die Phonem-Graphem-Zuordnung im Vordergrund. Die Lernenden entwickeln die Fähigkeiten den Lautstrom aufzugliedern und können ihn mit Hilfe von Buchstaben bzw. Buchstabenkombinationen festhalten. Gesprochene Laute werden dabei vollständig und in der richtigen Reihenfolge in Schriftzeichen „übersetzt“. Die Zugriffsweise erfolgt auf der Analyse des eigenen Sprechens (ebd. S. 89). Für die orthographische Strategie wird die alphabetische Strategie erweitert. Dabei können neben der Phonem-Graphem-Zuordnung weitere orthographische Aspekte beachtet werden. Dazu gehören solche, die der Lernende sich als abweichend von der eigenen Artikulation merken muss (z.B. Hexe, Vater) und solche, „deren Verwendung hergeleitet werden kann“ (Koffer, stehen) (ebd.). Bei der morphematischen Strategie kann die richtige Schreibung über die morphematische Struktur der Wörter erschlossen werden. Dabei spielt der Wortstamm eines zu schreibenden Wortes eine wichtige Rolle (z.B. Räuber). Die Rechtschreibung von komplexen Wörtern kann

durch Zerlegung in die einzelnen Teile erkannt werden (z.B. Fahrrad). MAY fügt noch eine Strategie für das Schreiben von Sätzen und Texten hinzu: die wortübergreifende Strategie. Dazu gehört, die Groß- und Kleinschreibung, das Verwenden von Satzzeichen, die Zusammen- bzw. Getrennschreibung etc.. Diese Strategie steht an höchster Stelle des Integrationsmodells von MAY (ebd. S. 88).

Eine besondere Stellung nimmt die alphabetische Strategie ein. Wenn diese Strategie nicht vollständig erworben wird, können auch die weiteren Strategien nicht auf diesen Fähigkeiten aufbauen. FÜSSENICH/LÖFFLER (2005a, S. 140) sprechen von Phasen des Rechtschreiberwerbs und machen deutlich, dass gerade in der alphabetischen Phase Schwierigkeiten auftreten. „Nur auf der Basis von sicher beherrschtem alphabetischen Schreiben können Kinder ihre Rechtschreibfähigkeiten weiterentwickeln“ (ebd. S. 141). Gerade bei Schülern mit Schwierigkeiten sollte diese Phase genauer betrachtet und die Phonem-Graphem-Zuordnungen analysiert werden. Schwierigkeiten beim alphabetischen Schreiben bestehen v. a. bei der Verschriftung von Mehrfachkonsonanz und dem Durchgliedern langer Wörter (vgl. ebd.).

### **Fähigkeiten der Schüler des Schreibprojekts beim alphabetischen Schreiben**

Zur Überprüfung der alphabetischen Strategie wurde im Schreibprojekt auf Material von FÜSSENICH/LÖFFLER (2005b) zurückgegriffen. Dieses Material besteht aus zwei Aufgaben. Zunächst wird überprüft, ob die Schüler Wörter in Silben gliedern können. Das Segmentieren von Wörtern in kleinere Einheiten (z.B. in Silben) ist eine wichtige Fähigkeit, um das alphabetische Schreiben zu erwerben. Für die zweite Aufgabe haben die Autorinnen 14 Wörter zusammengestellt, die die Schüler verschriften sollen. Dabei beinhalten die Wörter typische Schwierigkeiten des alphabetischen Schreibens (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER 2005a, S. 141 f).

Die Ergebnisse dieser Aufgaben (sie befinden sich im Anhang meiner Arbeit) zeigen deutlich, dass die einzelnen Schüler sich auf ganz unterschiedlichen Stufen ihres Rechtschreiberwerbs befinden. Die Auswertungsübersicht zu diesen Aufgaben macht deutlich:

- Mirga weist beispielsweise nur bei einem Wort Schwierigkeiten auf: Beim Silbensegmentieren lässt sie das Fugen-S bei „Geburtstagskuchen“ weg.
- Bodo hat hingegen noch große Schwierigkeiten beim alphabetischen Schreiben. Dabei ist auffallend, dass er einige Wörter ohne Schwierigkeiten schreibt, andere verschriftet er so abweichend von der Norm, dass man sie kaum erkennen kann (Tromge für Trompete oder Katagin für Krokodil). In zwei Fällen reduziert er die Mehrfachkonsonanz und in ebenfalls zwei Fällen verwechselt er stimmhafte mit stimmlosen Konsonanten. Die größten Schwierigkeiten zeigt er bei der falschen Phonem-Graphem-Zuordnung. Auffallend ist, dass es sich dabei sowohl um kurze (Wurscht für Wurst, Kräts für Kreuz) als auch um lange Wörter handelt (Katagin für Krokodil).
- Die anderen Schüler des Schreibprojektes befinden sich mit ihren Leistungen zwischen diesen beiden Leistungspolen. Die Schwierigkeiten der schwächeren Schüler zeigen sich aber mehrheitlich in der Reduktion von Mehrfachkonsonanz und bei der Phonem-Graphem-Zuordnung, teilweise auch beim Hinzufügen bzw. Auslassen von Graphemen. Auffallend ist auch, dass drei Schüler „Zwerg“ und nicht „Gartenzwerg“ verschriften, obwohl ich sie auf diesen Unterschied bei der Besprechung besonders hingewiesen habe.

Deutlich wird, dass die Lehrerin hier gefordert ist, jedem Kind differenzierte Angebote zum Ausbau der Rechtschreibfähigkeiten anzubieten<sup>8</sup>. Als weiteres Ergebnis zeigt sich: Schreiben die Schüler eigene Texte, sind die Fähigkeiten im Bereich der Rechtschreibung geringer, als wenn man ihre Rechtschreibfähigkeiten isoliert überprüft. Auffallend ist dies v. a. bei Mirga und Lex. Es bestätigt sich also die Vermutung, dass der komplexe Schreibprozess dazu führen kann, dass Schüler geringere Rechtschreibleistungen zeigen. FAY/WEINHOLD (2006, S. 13) schreiben dazu:

„Es ist daher besondere Vorsicht (...) geboten, denn wenn Schüler einzelne Wörter richtig schreiben, bedeutet dies nicht, dass sie es auch in Texten tun. Umgekehrt tut man den Lernern Unrecht, wenn man von ihren Rechtschreibfehlern im Text aus eine grundsätzlich mangelnde Rechtschreibkompetenz schließt.“

---

<sup>8</sup> Für die Förderung der Rechtschreibung bzw. bestimmter orthographischer Bereiche sind zahlreiche Übungsmaterialien erstellt worden, z. B. VON Wedel-Wolff/Wespel (2004) oder auch VON WEDEL-WOLFF (2006).



BÖRNER (1995) hat die orthographischen Fähigkeiten elf funktionaler Analphabeten im Alter von 16-19 Jahren untersucht. In den Ergebnissen ihrer Untersuchung nennt sie den Beginn des Korrigierens eigener Verschriftungen „ein wichtiges Indiz für ansteigende Einsicht in schriftsprachliche Strukturen“ (ebd. S. 89). Sie hat dabei festgestellt, dass das Korrekturverhalten eine Entwicklung darstellt. Es variiere zu Beginn von keiner Korrektur über „leere“ Korrekturgesen und dysfunktionale Kontrolle zu ergebnisbezogenen Korrekturen“ (ebd. S. 89). Einige Schüler des Schreibprojektes zeigen bereits ein Korrekturverhalten. Lex beispielsweise war sehr oft interessiert an der korrekten Schreibung. Er nutzte gerne die Rechtschreibkontrolle des PC. Diese machte ihn auf Fehler aufmerksam. Er versuchte dann unterschiedliche Schreibungen einzusetzen. Auch Dima oder Felix fragten bei unsicheren Wörtern nach und verbesserten ihre Schreibweisen. Sie zeigten also in Ansätzen bereits ein Korrekturverhalten.

### **5.3.2 Wichtige grammatische Kategorien beim Schreiben (lernen)**

Erst durch den Erwerb der Schrift wird das Wort als isolierbare bedeutungstragende Einheit wahrgenommen. „In der Schule wird das Kind mit einem formalen Wortbegriff konfrontiert, während seine Alltagsvorstellung vom Wort eher handlungs- und kontextbezogen ist“ (FÜSSENICH 2004, S. 235). Um einen korrekten Wortbegriff zu entwickeln, braucht man die Schrift und das Wissen, dass „ein Wort das ist, was zwischen zwei Zwischenräumen steht“ (DEHN 2007, S. 62). Durch den Erwerb der Schrift eignen sich die Lernenden also sprachliche Einheiten an, wie einen Wortbegriff. Entsprechendes gilt für die Entwicklung eines Satzbegriffs. Ein wichtiges grammatisches Kriterium bei Texten von Lernenden besteht dementsprechend in der Einhaltung von Wort- bzw. Satzgrenzen. Orthographisch und grammatisch korrekt werden einzelne Wörter durch Zwischenräume gekennzeichnet, Sätze werden durch Satzzeichen markiert und voneinander getrennt. Das erste Wort eines Satzes wird groß geschrieben. Wenn Lernende keine Satzzeichen verwenden, muss dies aber nicht zwangsläufig bedeuten, dass sie noch keine Vorstellung über diese Begriffe entwickelt haben. Wenn sie einen neuen Satz durch das Großschreiben des ersten Wortes bzw. durch das Weiterschreiben in einer neuen Zeile kennzeichnen, kann

dies ebenfalls darauf hindeuten, dass die Lernenden eine Vorstellung von einem Satz haben bzw. einen Satzbegriff entwickelt haben.

In den Texten des Schreibprojekts markieren einige Schüler die Sätze durch Satzzeichen (vorwiegend Punkte). Julia (Text 5) hingegen zeigt die Satzgrenzen häufig durch das Großschreiben des ersten Wortes im neuen Satz an. Bodo (Text 1) setzt keine Satzzeichen in seinem Text. Einen Satz teilt er wie Julia durch das Großschreiben des ersten Wortes im neuen Satz ab. Den anderen Satz markiert er nicht als eigene Einheit. Bodo und Julia halten auch die Wortgrenzen nicht immer ein. So schreibt Bodo „redtdieganse“ (Nacht) (= rappt die ganze Nacht), Julia zieht an zwei Stellen Wörter zusammen: „mitsein“ (Freund) und „Liederangehört“. Man könnte vermuten, dass die beiden Schüler hier noch nicht vollständig den Formaspekt der Sprache berücksichtigen, sondern der inhaltliche Aspekt die entscheidende Rolle spielt. Bodos „Wort“ „redtdieganse“ gehört für ihn vielleicht (wenn er von der Bedeutung ausgeht) eng zusammen. Verwunderlich ist m. E. aber, dass er dann nicht auch noch „Nacht“ mit ihn diese Verbindung auf nimmt. Eventuell weiß er aber, dass „Nacht“ ein eigenes Wort ist. In einer Förderung von Bodo (oder Julia) müsste dieser Aspekt noch einmal näher betrachtet werden, um herauszufinden, welche Vorstellungen er (oder auch Julia) von einem Wort bzw. einem Satz hat (vgl. Kapitel 6). In einer Förderung kann dabei die Umstellprobe, die zu den sprachwissenschaftlichen Proben von GLINZ gehört (vgl. ausführlich Bartnitzky <sup>4</sup>2006, S. 224 f) eine wichtige Funktion bekommen. Dabei werden unterschiedliche Möglichkeiten durchgespielt, wie die einzelnen Wörter im Satz gestellt werden können, ohne syntaktische oder inhaltliche Fehler hervorzurufen. Da manche Wörter nur als Einheiten umgestellt werden können, kann diese Methode nur dann in der Förderung verwendet werden, wenn die nicht eingehaltenen Wortgrenzen sich nicht auf solche Einheiten beziehen. Bei dem Beispiel von Bodo kann durch die Umstellprobe deutlich gemacht werden, dass „redtdieganse“ (Nacht) kein einzelnes Wort ist. Denn man kann auch „die ganze Nacht rappt er“ formulieren. Beim Beispiel von Julia „mitsein“ (Freund) kann nicht mit der Umstellprobe gearbeitet werden. Denn diese beiden Wörter würden immer eine Einheit bilden. Und Julia kann damit nicht verdeutlicht werden, dass es sich um zwei einzelne Wörter handelt.

Eine weitere grammatische Schwierigkeit beim Schreiben eigener Texte sind die Auslassungen von Wörtern. Dies hat sich auch im Schreibprojekt eindeutig gezeigt. Dabei liegt der Schwerpunkt beim Auslassen von Subjekten. Mindestens ein Subjekt fehlt bei Bodo, Julia, Mirga und Dima. Bei Dima und Mirga fehlen außerdem Artikel, bei Felix ein Objekt. Eventuell könnte man für diese Schwierigkeit in Anlehnung an KLEIN (2001b) noch einen weiteren personalifizierten Unfugtreiber ins Leben rufen (vgl. Kapitel 5.2.2). Möglich wäre beispielsweise „die Vergessliche“, die Schüler darauf hinweist, in eigenen Texten oder den Texten von Mitschülern nach ausgelassenen Wörtern zu suchen. Bei Mirga und Lex fällt außerdem noch auf, dass der Satzbau nicht immer korrekt ist. Fehler treten v. a. dann auf, wenn die Schüler versuchen, auch Satzgefüge zu bilden. Die Förderung kann dieses Thema aufgreifen und die Verwendung von Nebensätzen üben.

Kinder mit Migrationshintergrund können unterschiedliche Schwierigkeiten im grammatischen Bereich aufweisen. Dies ist abhängig vom Grad der Sprachbeherrschung in den unterschiedlichen Sprachen. Probleme, die sicherlich häufig auftreten, sind u. a. das Kasussystem und die Genusmarkierung im Deutschen. Dies zeigt sich im Schreibprojekt in den Texten von Mirga (Text 6) und Dima (Text 7). Mirga schreibt beispielsweise „in den Schloss gelockt“ oder „seine Name“. Dima zeigt Schwierigkeiten bei der Verwendung des Akkusativs und schreibt „er ist verliebt in ihr“. Bei Mirga treten auch Schwierigkeiten beim Konjugieren von Verben auf, auch dies ist sicherlich eine typische Schwierigkeit für Schüler mit Migrationshintergrund.

Da Schüler v. a. beim eigenen Schreiben den Sinn von orthographischen Normen erfahren können, stellt sich die Frage, wie der Deutschunterricht vorgehen soll: Sollen diese Normen ausschließlich im Schreibunterricht vermittelt werden? Oder sollen diese Normen auch isoliert betrachtet werden? FAY/WEINHOLD (2006, S. 14) sprechen sich sowohl für eine Integration der orthographischen Arbeit in den Schreibunterricht als auch für eine unabhängige Betrachtung der orthographischen Strukturen aus. Die Autorinnen liefern mehrere Argumente für die Integration:

- Die Schüler erkennen die Notwendigkeit der Normen an ihren eigenen Texten, schließlich sollen fremde Leser den Text schnell und sicher verstehen können.
- Die Fehlermarkierungen verlieren in Texten an Schrecken, wenn diese in einem weiteren Schritt überarbeitet werden können.
- Außerdem sind die Anforderungen an die Rechtschreibkompetenz beim Schreiben eigener Texte vielschichtiger als bei Wort- bzw. Satzdiktaten.
- Eine Trennung der beiden Bereiche führe zu einem „Laufstall-Effekt“: die erlernten Fähigkeiten begrenzen sich auf einen eng begrenzten Bereich, während die Übertragung auf andere Bereiche schwer fällt. (vgl. ebd.)

Die Integration der Orthographie soll aber nicht bedeuten, dass nicht einzelne Elemente auch isoliert betrachtet werden sollen.

„Die Auseinandersetzung mit der Rechtschreibung außerhalb des Textzusammenhangs ist bei neuen oder komplexen Rechtschreibphänomenen durchaus sinnvoll, denn dann können die Lerner ihre Aufmerksamkeit voll auf die Analyse von Schriftstrukturen richten. Und auch für das Erlernen der Textproduktion ist es entlastend, wenn die Auseinandersetzung mit der Rechtschreibung auch mal abgekoppelt werden kann.“ (ebd.)

Für eine ergänzende Förderung von grammatischen Schwierigkeiten außerhalb eigener Texte hat KLEIN (2006) spielerische Formen entwickelt. Dabei können zwei bis acht Spieler beim Roulettespiel ihre Fähigkeiten im Bereich der Pronomen, der Verben, der Vorsilben, des Dativs etc. weiterentwickeln. Die Spiele, die zum Nachdenken und Üben von sprachlichen Strukturen anregen, sind sowohl für Kinder mit und ohne Migrationshintergrund geeignet. „Alle Mitspieler haben die gleichen Chancen zu gewinnen, der Zufall entscheidet, keiner hat Vorteile durch seine Sprachkenntnisse. Über die richtige Anwendung der Sprache entscheiden alle Teilnehmer gemeinsam nach ihrem „Sprachgefühl““ (ebd. S. 28).

Einen wichtigen Hinweis für den Erwerb von Normen der Schriftsprache macht m. E. FÜSSENICH (2007, S.15): „Genau wie die mündliche Sprache wird die Schrift in Stufen erworben, und Kinder entdecken eigenständig die sprachlichen Normen.“ Dabei können dann auch Schreibungen auftreten, die gemessen an der Erwachsenennorm Fehler sind, für die Lernenden aber wichtige Zwischenstufen darstellen. Hier sind die Lehrkräfte gefordert Fehler von Lernenden genau zu analysieren, um festzustellen, ob es sich dabei um diese Zwischenstu-

fen oder tatsächlich um Hinweise auf Schwierigkeiten handelt (vgl. FÜSSENICH 2003). Fehler, die Zwischenstufen auf dem Weg zur Norm darstellen, sollten auch als solche akzeptiert werden. Genau wie beim Sprechenlernen machen Schüler im Laufe ihrer Entwicklung beim Schreibenlernen bzw. beim Lernen des Schreibens eigener Texte Fehler.

## **6. Exemplarische Förderüberlegungen für zwei Schüler aus dem Schreibprojekt**

Im Folgenden soll gezeigt werden, welche Aspekte bei den Texten von zwei Schülern (Julia und Bodo) in einer Fördereinheit konkret angesprochen werden können. Dabei kann an den Texten der Schüler weitergearbeitet, in einer gemeinsamen Überarbeitungsphase können Fehler verbessert und Schwierigkeiten angesprochen werden.

### **6. 1 Julia**

In einer Fördereinheit mit Julia kann direkt an ihrem Text weitergearbeitet werden. Themen, die dabei im Vordergrund stehen, sind die Einhaltung von Wortgrenzen, das alphabetische Schreiben und die Variation von Satzmustern. Zunächst wird Julia der Text noch einmal zum Lesen vorgelegt. Sie hat an zwei Stellen Wortgrenzen nicht eingehalten. Eventuell erkennt sie dies bei einem erneuten, aufmerksamen Durchlesen selbst. Man kann ihr den Text aber auch als abgetippte Version vorlegen, die beiden Stellen können farblich markiert sein. So sieht sie, an welchen Stellen ein Fehler ist und kann gezielter vorgehen. Wenn sie die Schwierigkeiten nicht selbst entdeckt, kann sie in einem weiteren Schritt darauf aufmerksam gemacht werden. Eventuell muss besprochen werden, was Julia unter einem Wort versteht, welchen Wortbegriff sie hat. Auf der Satzebene zeigt sie, dass sie über einen Satzbegriff verfügt. Sie setzt zwar nicht durchgängig Satzschlusszeichen, fängt aber immer groß an, wenn ein neuer Satz beginnt. Im Bereich der Rechtschreibung zeigt Julia noch Schwierigkeiten beim alphabetischen Schreiben. Dies wird sowohl in ihrem Text deutlich (algerhol, gedrunken) als auch bei dem isolierten Überprüfen des alphabetischen Schreibens (die ausgefüllten Aufgabenblätter sowie die Auswertung dazu befinden sich im Anhang). Es zeigt sich aber, dass Julia keine Schwierigkeiten beim Gliedern von Silben hat. In der Überarbeitung ihres Textes können die alphabetischen Wörter, die falsch geschrieben sind, wieder farblich markiert werden. Julia kann gemeinsam mit ihrer Lehrerin diese Wörter noch einmal genau nach der lautlichen Struktur abhören. Eventuell kann mit ihr eine Art Rechtschreibsprache geübt werden, BETZ/BREUNINGER (1998) bezeichnen sie als Pilotsprache. Dabei werden die zu verschriftenden Wörter ganz deutlich und in Silben gesprochen. Die Endungen werden überdeutlich artikuliert. So soll den

Schülern geholfen werden, keine Laute zu vergessen. Bei schwierigen Wörtern können Silbenbögen gemacht und bei jeder Silbe überprüft werden, ob alle Laute richtig verschriftet sind. Übungsvorschläge für das alphabetische Schreiben formulieren FÜSSENICH/LÖFFLER (2005a). Außerdem sollten mit Julia das Rechtschreiben häufiger Wörter geübt werden. In ihrem Text fällt auf, dass sie beispielsweise „dann“ nur mit einem „n“ oder „über“ groß schreibt.

Das Modell von KLEIN (2001a) hat gezeigt, dass Julia sich auf der fünften Stufe der Schreibentwicklung befindet, der „Und-Dann-Geschichte“ bzw. „Satzreihung“. Um in die nächste Stufe des Modells (der strukturierten Minimalgeschichte) zu gelangen, sollte sie u. a. die Variation von Satzmustern üben. Dabei sollte m. E. nicht zusätzlich an ihrem eigenen Text geübt werden, um ihr nicht den Eindruck zu vermitteln, es gebe zu viele Aspekte in ihrem Text, die verändert werden sollten. VON WEDEL-WOLFF/WESPEL (1990) machen konkrete Vorschläge für das isolierte Üben von Satzmustern. In einem weiteren Schritt der Förderung kann die Geschichte von Julia gemeinsam mit der Lehrerin ausgebaut werden. Beispielsweise besteht die Möglichkeit die Erlebnisse der beiden Punker im Park zu erweitern. Dabei könnte der Schwerpunkt darauf gelegt werden, dass die drei Aussagen einer strukturierten Minimalgeschichte (Exposition, Episode, Schluss) berücksichtigt werden.

## **6. 2 Bodo**

Bodo hat, wie bereits beschrieben, sehr spät angefangen, das Lesen und Schreiben zu lernen. Er ist dabei nicht besonders motiviert. Schwierig für ihn ist auch, dass er gemeinsam mit Lex begonnen hat, Lesen und Schreiben zu lernen und Lex sehr schnell sehr große Fortschritte gemacht hat und immer noch macht. Bodo hingegen fällt es sehr schwer, sich mit der Schrift auseinander zu setzen. Er vermeidet das Lesen und Schreiben. Bodos Text ist sehr kurz. Er besteht lediglich aus zwei Sätzen. Nur ganz am Ende setzt er einen Punkt, kennzeichnet aber durch das Großschreiben des Wortes „und“ den zweiten Satz.

Bei der Förderung der Schreibkompetenz von Bodo sollte m. E. zunächst nicht an seinem Text gearbeitet werden. Denn er selbst hat während des Schreibens immer wieder betont, dass er nicht schreiben könne und sein Text nicht gut sei.

Die Förderung sollte den Schwerpunkt bei Bodo zunächst auf seine Motivation legen. In Bodos Text zeigt sich sein deutliches Interesse an dem Rapper SIDO. Dies lässt sich aufgegriffen und kann thematisiert werden. In diesem konkreten Beispiel könnte man Bodo ermutigen, sich Informationen über den Rapper einzuholen, um ihn seiner Klasse vorzustellen. Dazu kann er gemeinsam mit seiner Lehrerin oder einem Freund ein Plakat erstellen. Auf diesem Plakat kann dann auch der Text von Bodo abgedruckt werden. Eventuell ist Bodo bereit den Text im Rahmen der Präsentation noch zu erweitern. Auch dabei können ihn ein Freund oder seine Lehrerin unterstützen. Für die Förderung kann es sinnvoll sein, dass Bodo mit der Lehrerin gemeinsam seinen Text verfasst. Die einzelnen Teilprozesse können dabei besprochen und gemeinsam vollzogen werden. Aspekte, die ihm sehr schwer fallen, kann seine Lehrerin übernehmen. Die Lehrerin sollte dabei nur beachten, dass auch Bodo wichtige Teilprozesse selbst übernimmt. Es sollte nicht der Eindruck entstehen, dass er selbst nichts zum Entstehen seines Textes beitragen kann. Eventuell kann dabei auf die Schuldrukerei zurückgegriffen werden. Diese Form des Schreibens könnte für Bodo motivierend wirken, da seine Handschrift sehr unleserlich ist. Im Klassenzimmer stehen mehrere Computer zur Verfügung, die die Schüler nutzen.

Bodos Text befindet sich in dem Modell von KLEIN (2001a) zwischen den beiden Stufen der „Ein-Satz-Geschichte“ und der „Und-Dann-Geschichte“ bzw. „Satzreihung“. Die Förderung sollte das Ziel verfolgen, dass Bodo sich von der „Ein-Satz-Geschichte“ lösen kann. In den nächsten Phasen der Förderung sollte Bodo dazu motiviert werden, kurze Texte zu verfassen, die über die Ein-Satz-Geschichte hinausgehen. Das Plakat stellt eine ideale Möglichkeit dar, um diese kurzen Texte zu veröffentlichen. Es können mehrere kurze Texte darauf präsentiert werden und auch wenn sie den „Und-Dann-Geschichten“ bzw. „Satzreihungen“ entsprechen, muss dies auf dem Medium des Plakats nicht unpassend erscheinen. Bilder können seine Texte auch weiterhin unterstützen, auf Plakaten ist dies in Regel sowieso üblich.

Für eine Veröffentlichung müssen Bodos Texte rechtschriftlich verbessert werden. Bodo sollte im weiteren Verlauf der Förderung auch seine Rechtschreibfähigkeiten weiter entwickeln. Er zeigt noch große Schwierigkeiten beim alphabe-



tischen Schreiben (im Text und beim isolierten Überprüfen). Deshalb kann auch für ihn die Pilotsprache eine Unterstützung sein, die Lautstruktur bei lautgetreuen Wörtern richtig abzuhören und entsprechend in Schriftzeichen zu „übersetzen“. Außerdem zeigt Bodo noch Schwierigkeiten mit der Groß- und Kleinschreibung. Auch innerhalb der Wörter schreibt er manche Buchstaben groß und manche klein. Die Förderung sollte ihm verdeutlichen, dass innerhalb eines Wortes nur klein geschrieben wird. Zur Groß- und Kleinschreibung am Beginn eines Wortes sollten Regelmäßigkeiten erarbeitet und geübt werden. Bodo zeigt zusätzlich Schwierigkeiten mit Wortgrenzen, so dass bei ihm der Wortbegriff thematisiert werden muss.

Es wird deutlich, dass Bodo noch viele Schwierigkeiten beim Schreiben zeigt. Diese sollten sukzessive angegangen werden. Denn Bodo hat ja erst sehr spät mit dem Schriftspracherwerb begonnen und der Umgang mit der Schriftsprache fällt ihm schwer. Dennoch ist er bereit zu schreiben, das hat das Schreibprojekt eindeutig gezeigt. Im Vordergrund der Förderung sollte m. E. deswegen der Ausbau seiner Motivation stehen, überhaupt zu schreiben. Wenn Bodo dann seine Texte oder sein Plakat veröffentlicht, sollte er ein Interesse an den Normen der Schriftsprache entwickeln.

## 7. Vielfalt an möglichen Schreibanlässen

Um Schüler bzw. Lernende zum Schreiben zu begeistern und sie darin zu fördern, ist es wichtig, ihnen vielfältige Möglichkeiten und Anregungen zum Schreiben anzubieten. Da Schüler sehr unterschiedliche Interessen, Ideen und Neigungen mit in den Unterricht einbringen, kann nur durch eine solche Vielfalt ermöglicht werden, dass jeder Schüler sich individuell angesprochen fühlt. Auch eine anregende Schreibsituation hilft den Lernenden, Motivation zum Schreiben eigener Texte aufzubauen.

„In der Fachdidaktik herrscht die Auffassung, dass sich in den ersten Klassen freies und angeleitetes Schreiben abwechseln soll“ (FÜSSENICH/LÖFFLER 2005a, S. 179). Entsprechendes gilt natürlich auch, wenn Schüler später beginnen, das Schreiben von Texten zu erlernen. Auch dabei erscheint es sinnvoll, beide Formen anzubieten. Die Vorzüge des freien Schreibens sind unter 5.1.2 erläutert worden. Persönliche Themen und die Phantasie der Lernenden können dabei besonders gut in das Schreiben integriert werden. Auch das angeleitete Schreiben hat seine Vorzüge. Es kann durch seine Vorgaben unterstützende Wirkung für die Lernenden haben, wenn sie mit der großen Freiheit des freien Schreibens überfordert sind. Dabei spielen auch kreative Schreibaufgaben eine wichtige Rolle. So können Geschichten weiter geschrieben oder auch poetische Texte verfasst werden. Dennoch betont KLEIN (2001b), dass das freie Schreiben die Grundlage des Schreibunterrichts sein soll.

Im Schreibprojekt meiner Arbeit wurde ein Schreibanlass gewählt, der dem freien Schreiben zugeordnet wird (vgl. RABKIN <sup>3</sup>2001), dennoch spricht, wie in Kapitel 5.1.2 unter Schreibanlass des Schreibprojekts beschrieben, allein schon die Existenz eines Schreibanlasses gegen das reine freie Schreiben. Damit stehen die Schreibanregungen, die RABKIN (ebd.) entwickelt hat, m. E. zwischen diesen beiden Formen (freies vs. angeleitetes Schreiben) und sind daher besonders gut geeignet, die Lust am Schreiben auch bei Lernenden zu wecken, die bereits mit vielen negativen Lernerfahrungen konfrontiert worden sind (vgl. Kapitel 5.1). Das Schreibprojekt hat dies sehr deutlich zeigen können.

WEINHOLD (2000) hat in ihrer Dissertation Texte untersucht, denen eine Schreibaufgabe zugrunde liegt, die ebenfalls sehr gelungen erscheint, wenn auch eher für jüngere Schüler. Ihnen werden acht Figuren aus Kinderliteratur (Pippi Langstrumpf, Rotkäppchen etc.) und Medienwelt (Maus, Super Mario etc.) als Bildimpuls präsentiert. Die Schüler suchen sich eine Figur aus und schreiben über diese. „Die (...) Schreibaufgabe verfolgt mit dem breit gefächerten Stoff-Themen, die sie für die jungen Schreiber als offenes Auswahl-Angebot bereithält, das Ziel, eine motivational und affektiv anregende Schreibsituation herzustellen“ (ebd. S. 103). Auch die Schüler des Schreibprojektes haben ein ausgeprägtes Interesse an audiovisuellen Medien. Besonders ausgeprägt ist dies Bodo und Lex. Sie sprechen oft die Fernsehsendungen nach, die sie am Abend zuvor im Fernsehen gesehen haben. Aber auch Mirga oder Rosa sehen sehr viele Sendungen und regen Lex und Bodo dazu an, Inhalte wiederzugeben. Von daher wäre ein Schreibanlass wie der von Weinhold sicherlich auch bei diesen Schülern erfolgreich. Die Figuren, über die die Schüler schreiben, müssten natürlich ihrem Erfahrungsbereich angepasst werden. Weitere zahlreiche Schreibanlässe, an denen Lehrkräfte sich im Unterricht orientieren können, werden von DEHN (1990) genannt. Sie unterscheidet dabei zwischen Schreiben zu Texten, Schreiben als Leseempfehlung, Schreiben zu Bildern und Schreiben zu Sachthemen.

Gerade für ältere Schüler oder auch Erwachsene, die im Unterricht das Schreiben erlernen und erweitern, ist es m. E. wichtig, dass das Schreiben von Texten gelernt wird, die im Alltag von ihnen verlangt werden. Damit kann sicherlich nur schwer Lust zum Schreiben geweckt werden, aber es können persönliche Bedürfnisse befriedigt werden. So kann z.B. das Schreiben von Bewerbungen oder (formalen) Briefen dazu führen, dass man sich im Alltag sicherer fühlt, da man nicht auf die Hilfe anderer angewiesen ist.

## 8. Resümee

Die vorliegende Arbeit hat das Schreiben von Texten unter zwei zentralen Aspekten betrachtet. Der erste Schwerpunkt lag auf den Schwierigkeiten von Schülern, die wenig Erfahrungen mit dem Schreiben eigener Texte haben. Dabei habe ich mich auf die sieben Schüler meines Projekts bezogen. Diese Schwierigkeiten sind ausführlich analysiert worden. Es ist deutlich geworden, dass ihre Auffälligkeiten in unterschiedlichen Bereichen zu finden sind. Besonders offensichtlich war die Unsicherheit, die ich den Schülern anmerken konnte. Dabei war diese Unsicherheit sowohl vor dem Schreiben als auch während des Schreibens zu spüren. Gerade Bodo, der für sein Alter nur sehr wenige Fähigkeiten beim Schreiben eigener Texte aufweist, konnte seine Angst vor dem Schreiben und die Unsicherheit gut ausdrücken. Trotz dieser Unsicherheiten wollte jeder Schüler einen eigenen Text schreiben. Dazu trugen sicherlich verschiedene Gründe bei: Der gewählte Schreib Anlass ist besonders gut geeignet, Lernende zu motivieren, auch dadurch, dass nicht das Schreiben an erster Stelle steht, sondern das Malen. Es gab für diese Texte keine Noten, sondern ihr Inhalt stand im Vordergrund. Auch das Vertrauen der Schüler, dass dieses Versprechen eingehalten würde, spielte eine Rolle. Gerade dadurch konnte die Angst vor Fehlern deutlich reduziert werden. Die engagierte und herzliche Klassenlehrerin machte ihren Schülern Mut, eigene Ideen zu verschriften. Aber auch die angenehme Atmosphäre in der Klasse trug dazu bei, dass die Schüler am Ende Mut gefasst haben, ihre Texte den Mitschülern vorzulesen. Ich habe mich besonders gefreut zu sehen, wie sehr sich die Schüler für die Texte ihrer Mitschüler interessierten und wie stolz sie auf ihre eigenen Texte waren.

Der zweite Schwerpunkt meiner Arbeit lag auf der Förderung der Schreibkompetenz. Dabei werden drei wichtige Bereiche angesprochen: Die Motivation, das Verfassen von Texten sowie die Rechtschreibung und die Grammatik. Nach meinen Erfahrungen im Schreibprojekt nimmt die Motivation, gerade für Schüler, die wenige oder negative Erfahrungen beim Schreiben gemacht haben, eine herausragende Stellung ein. Besonders wichtig ist, dass hierbei individuelle Themen im Vordergrund stehen. Durch die Gestaltung des Schelleneingels konnte jeder Schüler ein Thema wählen, das ihn interessiert bzw. für ihn subjektiv bedeutsam ist. Die Motivation und die Anregungen im Unterricht spie-

len eine zentrale Rolle. Die Bedeutung der beiden anderen Bereiche ist ebenfalls herausgearbeitet worden. M. E. ist aber die Motivation die Voraussetzung dafür, dass überhaupt an diesen Bereichen gearbeitet werden kann. Will man das Verfassen von Texten fördern, sollte man den Schreibprozess aufgliedern, um die Komplexität zu reduzieren. Wie die Arbeit in den einzelnen Teilprozessen aussehen kann, habe ich im fünften Kapitel ausführlich dargestellt. Die Methoden, mit denen Schüler sich gegenseitig beraten können, sind wichtig. Ein engagierter Schreibunterricht sollte diese Formen berücksichtigen, denn die Schüler lernen dabei viel über das Schreiben. Außerdem erfahren sie eine große Wertschätzung als Autor von eigenen Texten wie als kompetenter Berater für ihre Mitschüler. Dies wirkt sich wieder auf die Motivation zum Schreiben aus. Der Bereich der Rechtschreibung und Grammatik muss zwar bei der Förderung berücksichtigt werden, stößt aber bei den Schülern sicher nur auf geringes Interesse. Ich denke, es ist wichtig, dass die orthographischen Normen von den Schülern als Teilaspekt beim Schreiben wahrgenommen werden, mit denen ihre eigenen Texte für andere leichter lesbar werden. Deswegen kann eine Förderung hier gut an die eigenen Texte der Schüler anknüpfen. Hierfür wäre es hilfreich, wenn die Fachdidaktik Methoden entwickeln würde, wie im Unterricht Übungen in das Verfassen von Texten integriert werden könnten. Die Fachdidaktik hat bislang jedoch lediglich Formen entwickelt, mit denen spielerisch einzelne Phänomene, losgelöst von Texten, geübt werden können. Auf diese wurde in den entsprechenden Kapiteln verwiesen.

Es besteht das Risiko, dass die Schüler dem Schreiben im Alltag keinen hohen Stellenwert beimessen. Zu beachten ist dabei, dass sie ihre Fähigkeiten nicht weiter ausbauen, wenn die Schule sie nicht immer wieder dazu anregt. Das Schreiben sollte aber auch im außerschulischen Bereich verankert werden, um den Schülern einen routinierten Umgang damit zu ermöglichen. Schrift sollte von den Schülern nicht nur als schulisches Medium wahrgenommen werden, sondern als wichtiges Kommunikationsmittel innerhalb und außerhalb der Schule.

Das Schreibprojekt konnte zeigen, dass Schüler auch in späteren Schuljahren noch das Schreiben erlernen und eine große Motivation zum Verfassen von

Texten entwickeln können (vgl. Lex aus dem Projekt). Sie benötigen dafür eine intensive Betreuung, die auf bisherige negative Erfahrungen der Schüler sensibel eingeht. Individuell ansprechende und motivierende Schreibansätze stellen dabei eine wichtige Basis dar, um sie zum Schreiben zu „verführen“. Die Schreibregungen von RABKIN (<sup>3</sup>2001) sind hierbei m. E. besonders geeignet.

Eine wichtige Aufgabe des Deutschunterrichts ist, die individuelle Schreibentwicklung von Anfang an zu begleiten und zu unterstützen, gerade auch an Förderschulen.

## Literaturverzeichnis

Altenburg, Erika (2006): Stimmige Texte erkennen – Verknüpfungen realisieren.  
In: Praxis Grundschule 4, S. 16-22

Bartnitzky, Horst (<sup>4</sup>2006): Sprachunterricht heute. Sprachdidaktik, Unterrichts-  
beispiele, Planungsmodelle. Berlin

Baurmann, Jürgen / Ludwig, Otto (1986): Aufsätze vorbereiten – Schreiben ler-  
nen. In: Praxis Deutsch 80, S.16-25.

Baurmann, Jürgen (1990): Aufsatzunterricht als Schreibunterricht. Für eine  
Grundlegung des Schreibens in der Schule. In: Praxis Deutsch 104, S. 7-12

Baurmann, Jürgen (2005): Überarbeiten von Texten – sieben Fragen, sieben  
Antworten und ein Praxisbeispiel. In: Deutschunterricht 1, S. 4-8

Baurmann, Jürgen (<sup>2</sup>2006): Schreiben - Überarbeiten - Beurteilen. Ein Arbeits-  
buch zur Schreibdidaktik. Seelze

Belke Gerlind (2003): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele,  
Spracherwerb, Sprachvermittlung. Hohengehren

Betz, Dieter / Breuninger, Helga (1998): Teufelskreis Lernstörungen. München

Börner, Anne (1995): Welche Konsequenzen ergeben sich für Unterricht und  
Schulsozialarbeit. In: Stark, Werner / Fitzner, Thilo / Schubert, Christoph  
(Hrsg.): Schulische und außerschulische Prävention von Analphabetismus.  
Eine Fachtagung / Evangelische Akademie Bad Boll. Stuttgart, S. 81-101.

Crämer, Claudia / Schumann, Gabriele (<sup>5</sup>2002): Schriftsprache. In: Baumgart-  
ner, Stefan / Füssenich Iris (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. Mün-  
chen/Basel, S. 256 -319

Dehn, Mechthild (1999): Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule. Berlin

Dehn, Mechthild (2007): Kinder & Lesen und Schreiben. Was Erwachsene wissen sollten. Seelze-Velber

Döbert, Marion / Hubertus, Peter (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Bundesverband Alphabetisierung e.V. (Hrsg.). Münster/Stuttgart

Eulenberg, Judith (<sup>2</sup>2001): Der Fall Anna. Zugang zur Schrift durch Fantasie. In: Rabkin, Gabriele: Die schöne Hexe. Anregungen zum freien Schreiben und Gestalten 2. Mit weiteren Beiträgen von Judith Eulenberg, Antje Zingel und Marion Döbert. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Freien und Hansestadt Hamburg und dem UNESCO-Institut für Pädagogik in Hamburg (Hrsg.). Stuttgart, S.117-132

Fay, Johanna / Weinhold, Swantje (2006): Die Rechtschreibung beim Textschreiben. Eine besondere Aufgabe für Lernende und Unterricht. In: Praxis Grundschule 4, S. 12-15

Fiebig, Christian / Ragg, Martin / Lübs, Bettina / in Zusammenarbeit mit Clahsen, Gabriele (2003): Ergebnisse der LuTA-Studie.  
[www.zweite-chance-online.de/fileadmin/inhalte/pdf/LuTa-Studie.pdf](http://www.zweite-chance-online.de/fileadmin/inhalte/pdf/LuTa-Studie.pdf)  
(am 20.07.07, 16.05 Uhr)

Fix, Martin (2006): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn

Füssenich, Iris (2003): Schreibschwierigkeiten. In Bredel, Ursula u. a. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache – ein Handbuch. Band 1. Paderborn, S. 261-272



- Füssenich, Iris (2004): Lesen und Schreiben bei sprachgestörten Kindern und Jugendlichen. In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Stuttgart, S. 234-247
- Füssenich, Iris (2006): Schreiben lernen – aber wie? In: Praxis Grundschule 4, S. 4-5
- Füssenich, Iris (2007): Stolpersteine. In: Deutsch Differenziert 2, S. 15
- Füssenich, Iris/Löffler, Cordula (2005a): Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr. München
- Füssenich, Iris / Löffler, Cordula (2005b): Materialheft Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr. München
- Fritzsche, Joachim (1994): Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 2: Schriftliches Arbeiten. Stuttgart
- Gerster, Christoph (1998): Texte verfassen und Überarbeiten mit Schreibanfängern – gebundenes Schreiben oder Erzählen. In: Stark, Werner / Fitzner, Thilo/Schubert, Christoph (Hrsg.): Wer schreibt, der bleibt! - Und wer nicht schreibt? Ein internationaler Kongress/Evangelische Akademie Bad Boll in Zusammenarbeit mit der Deutschen UNESCO-Kommission. Stuttgart, S.176-188
- Giere, Ursula/Rabkin, Gabriele (1994): Kreativität, Kultur und Grundbildung. Unkonventionelle Wege zu Schrift und Kultur. Ein internationales Kooperationsprojekt des UNESCO-Instituts für Pädagogik, Hamburg und der Schulbehörde Hamburg. In: Alfa-Rundbrief 27, S.7-10
- Homburger, Dietrich (2002): Lexikon Deutschunterricht. Sprache-Literatur-Didaktik und Methodik. Stuttgart

- Jeuk, Stefan (2004): Förderunterricht oder Förderschule? In: Grundschule 9, S.46-49
- Klein, Ursula (2001a): Gestaltung des Schreibunterrichts. In: Grundschule 11, S. 36-38
- Klein, Ursula (2001b): Arbeitsweisen des Schreibunterrichts. In: Grundschule 11, S. 39-48
- Klein, Ursula (2001c): Die Beurteilung von Texten. In: Grundschule 11, S. 49-51
- Klein, Ursula (2006): Schreiben unter besonderen Bedingungen. In: Praxis Grundschule 4, S. 24-36
- Knapp Werner (1997): Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache. Tübingen
- May, Peter (<sup>2</sup>2001): Diagnose der Rechtschreibstrategien mit der Hamburger Schreibprobe. In: Naegele, Ingrid M. / Valtin, Renate (Hrsg.): LRS – Legasthenie in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Band 2: Schulische Förderung und außerschulische Therapien. Weinheim und Basel, S.87-92
- Merz-Grötsch, Jasmin (<sup>2</sup>2005): Schreiben als System. Band1. Schreibforschung und Schreibdidaktik. Ein Überblick. Freiburg
- Ministerium für Kultus und Sport, Baden-Württemberg (1990): Bildungsplan für die Schule für Lernbehinderte Band 1 und 2. Stuttgart.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2004): Bildungsplan Hauptschule Werkrealschule. Stuttgart

Ministerium für Kultus und Sport, Baden-Württemberg (2006) :Bildungsplan der Förderschule, Entwurf: Stand 2006.

[www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/sonderschultypen/foerder/biplan/biplanentwurf.pdf](http://www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/sonderschultypen/foerder/biplan/biplanentwurf.pdf)

Nestle, Werner (o.J.): Diagnose und Förderung bei Lese- Rechtschreibschwäche. Seminarreader (PH Ludwigsburg, Fakultät für Sonderpädagogik in Reutlingen)

Nickel, Sven (2005): Literacy beginnt in der Familie. Familiy Literacy: Eine Aufgabe für die Schule? In: Hofman, Bernhard/ Sasse, Ada (Hrsg.): Übergänge. Kinder und Schrift zwischen Kindergarten und Schule. Berlin, S.179-188

Ossner, Jakob (1995): Prozessorientierte Schreibdidaktik in Lehrplänen. In: Baumann, Jürgen / Weingarten, Rüdiger (Hrsg.): Schreiben. Opladen, S. 29-50

Portmann, Paul R. (1993): Zur Pilotfunktion bewussten Lernens. In: Eisenberg, Peter / Klotz, Peter (Hrsg.): Sprache gebrauchen. Sprachwissen erwerben. Stuttgart, S. 97-117

Rabkin, Gabriele (1992): Schreiben. Malen. Lesen. Wege zur Kultur. Stuttgart

Rabkin, Gabriele (1997): Freies Schreiben und Gestalten mit bildender Kunst. In: Fremdsprache Deutsch 17, S. 36-38

Rabkin, Gabriele (1999): Schreibenanregungen aus der bildenden Kunst. In: Die Grundschulzeitschrift 126, S.22-40

Rabkin, Gabriele (<sup>3</sup>2001): Der Engel fliegt zu einem Kind... . Anregungen zum freien Schreiben und Gestalten 1. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Freien und Hansestadt Hamburg und dem UNESCO-Institut für Pädagogik in Hamburg (Hrsg.). Stuttgart

- Rabkin, Gabriele/Arntzen, Helga/Zingel, Antje/Wolgast, Katharina (Hrsg.)  
(<sup>6</sup>2005): Fantasien von Kindern aus aller Welt. Stuttgart
- Schemm, Jürgen (Verf.) (1996): Paul Klee. Bilder träumen. [Anlässlich der Ausstellung „Paul Klee – die Zeit der Reife“ vom 23. März bis 16. Juni 1996 in der Kunsthalle Mannheim]. München
- Sennlaub, Gerhard (<sup>6</sup>1994): Spaß beim Schreiben oder Aufsatzerziehung?  
Stuttgart
- Weinhold, Swantje (2000): Text als Herausforderung. Zur Textkompetenz am Schulanfang. Mit 296 Schülertexten aus Klasse 1. Freiburg
- Wedel-Wolff, Annegret von (2006): Üben im Rechtschreibunterricht der Grundschule. Systematische Vorschläge für die Klassen 2-4. Braunschweig [Nachdruck]
- Wedel-Wolff, Annegret von/Wespel, Manfred (1990): Schreiben kann man lernen. Grundlegende Übungen zum Verfassen von Texten. In: Grundschule 2, S. 28-31
- Wedel-Wolff, Annegret von/Wespel, Manfred (2004): Selbstständig Rechtschreiben üben – auch mit Diktaten. In: Praxis Grundschule 1, S. 4-18
- Wespel, Manfred (1997a): Texte wachsen lassen...und überarbeiten. In: Grundschule, 11, S. 8
- Wespel, Manfred (1997b): Schritt für Schritt zum Text. Schreibentwicklung im Anfangsunterricht. In: Grundschule, 11, S. 9-13

## Anhang

Im Anhang der Arbeit befinden sich

1. der Schellenengel von Paul Klee (Quelle: RABKIN, GABRIELE (1992): Schreiben. Malen. Lesen. Wege zur Kultur. Stuttgart )
2. nach Schülern geordnet
  - die Bilder der Schüler
  - die Texte der Schüler
    - in der handschriftlicher Originalfassung
    - in einer nicht veränderten, am PC abgetippten Fassung
    - in einer rechtschriftlich überarbeiteten, am PC abgetippten Fassung
  - die Auswertungsübersicht zu ihrem Text (nach FÜSSENICH/LÖFFLER 2005b, S.68)
  - die Arbeitsblätter zum alphabetischen Schreiben (nach FÜSSENICH/LÖFFLER 2005b, S. 54 f)
  - die Auswertungsübersicht zum alphabetischen Schreiben(nach FÜSSENICH/LÖFFLER 2005b, S.56)

Der Anhang stellt einen Auszug dar.

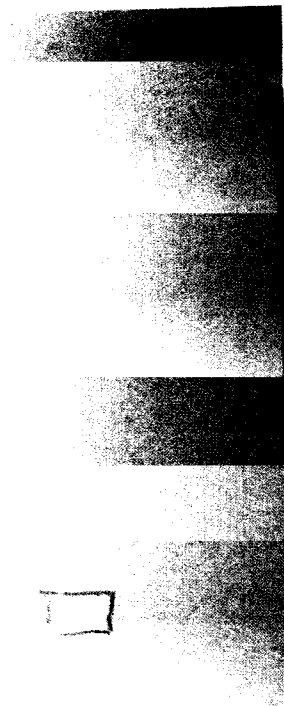
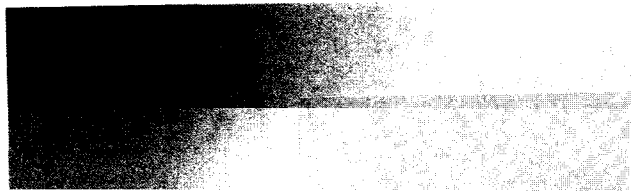
Aus redaktionellen und technischen Gründen können wir Ihnen nicht den kompletten Anhang zur Verfügung stellen.



Paul Klee, "Schellen-Engel", 1939

## **Materialien von Bodo**





SIDO

SIDO ist in den Klub mit seinen  
Kunzen in eine Altschmiede  
50 im Klub und er redet die ganze  
Nacht

Bodo

## **Bodo (Text 1)**

### **Original**

SIDO

SIDO ist in den Klub mit seinen Kunbes in Klue / Keue (=Klub) Und schmeist 50 € im Klub und er redtdieganse nacht.

Bodo

### **Rechtschriftliche Überarbeitung**

SIDO

SIDO ist in dem Klub mit seinen Kumpels im Klub. Und schmeißt 50 € in den Klub.  
Und er rappt die ganze Nacht.

Bodo

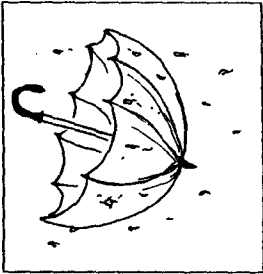
**Auswertungsübersicht (Verfassen von Texten) nach FÜSSENICH/LÖFFLER (2005b, S.68), ergänzt um eine Kategorie\***

Bodos Text besteht aus zwei Sätzen, die eigentlich aus drei Elementen besteht. Diese werden mit „und“ verbunden.

<b>Name</b>	Bodo
<b>Verständlichkeit</b>	Schwer verständlich
<b>* Text-Bild-Zusammenhang</b>	Bild und Text passen zusammen
<b>Textart</b>	Bildbeschreibung
<b>Realität / Fiktion</b>	Realität
<b>Literarische Muster</b>	der Text hat eine Überschrift
<b>Besonderheiten beim Wortschatz</b>	sehr einfache Sprache
<b>Satzgefüge</b>	Hauptsätze (Aufzählung)
<b>Kennzeichnung von Satzanfang oder -ende</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- keine Kennzeichnung durch Satzzeichen am Ende des Satzes</li> <li>- der erste und der zweite Satzanfang werden groß geschrieben (ob dies aber als Kennzeichnung eines Satzanfanges gewertet werden kann, ist fraglich)</li> </ul>
<b>Korrekturen</b>	es sind keine Korrekturen ersichtlich
<b>Tempus</b>	Präsens
<b>Auslassung von Wörtern</b>	ein Subjekt wird ausgelassen
<b>Besonderheiten bei der Grammatik oder Rechtschreibung</b>	<p>Schwierigkeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- bei der Rechtschreibung bestimmter Wörter (Kunbes = Kumpels, redt = rappt, ganse, Klue = Klub)</li> <li>- bei der Kasusmarkierung in Zusammenhang mit Wechselpräpositionen (in den Klub anstelle von in dem Klub, in Klub anstelle von im Klub, schmeist 50 € im Klub anstelle von in den Klub)</li> <li>- bei der Einhaltung von Wortgrenzen (redtdieganse nacht = rappt die ganze Nacht)</li> </ul>

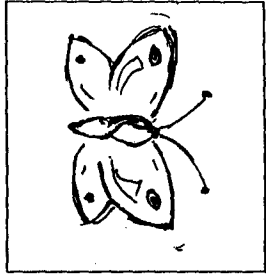
	- die Ergänzung im Klub wird im ersten Satz zweimal aufgeführt
Anzahl der Wörter	22 Wörter

Ordne die Silben und schreibe die Wörter auf!



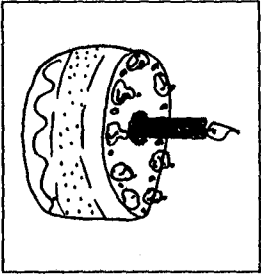
GEN  
SCHIRM  
RE

REGEN  
Schirm



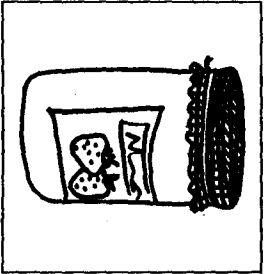
LING  
TER  
SCHMET

SCHmetterling



TAGS  
CHEN  
GE  
BURTS  
KU

GEBURTSTAGSKUCHEN



DE  
ME  
LA  
MAR

Marmelade



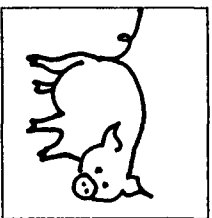
GEI  
PA  
PA

PAPA  
Gei!



Name: \_\_\_\_\_  
Datum: \_\_\_\_\_  
Klasse: \_\_\_\_\_

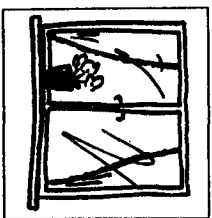
## Schreibe die Wörter



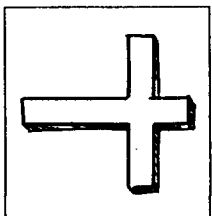
Schwein



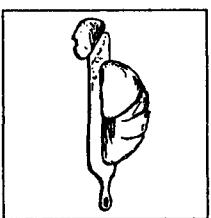
Zinkst



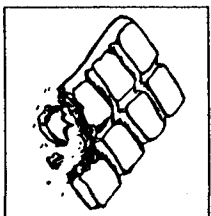
Fenster



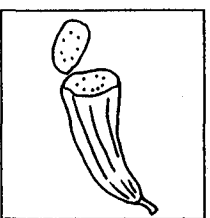
kräftig



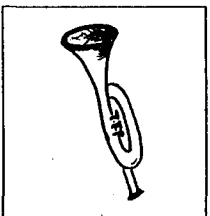
Bröt



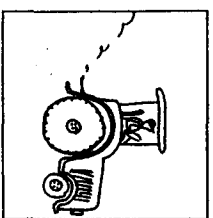
Schokolade



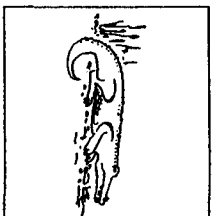
Gurke



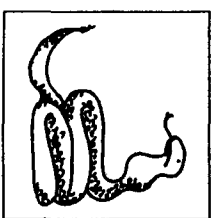
Trümme



Traktor



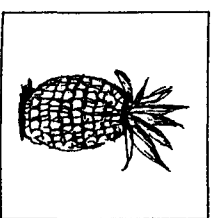
Katardin



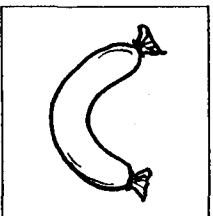
Schlange



Drache



Ananas



Wursth

**Auswertungsübersicht (Alphabetisches Schreiben) nach FÜSSENICH/LÖFFLER  
(2005b, S. 56), ergänzt um eine Kategorie\***

<b>Name:</b>	Bodo
<b>Silben sortieren</b>	wechselt zwischen Groß- und Kleinbuchstaben, alle Wörter sind richtig zusammengesetzt
<b>Richtig geschriebene Wörter</b>	4
<b>Reduzierung von Mehrfachkonsonanz</b>	Katagin (Krokodil) Darche (Drache)
<b>Auslassung von (ähnlichen) Silben</b>	Tromge (Trompete)
<b>Lautangleichungen (Assimilationen)</b>	Gurge (Gurke)
<b>Vertauschung der Reihenfolge von Graphemen</b>	Darche (Drache)
<b>Auslassung von Graphemen</b>	Krätt (Kreuz) → evtl. aber auch Kräts oder Kräuts
<b>* Hinzufügung von Graphemen</b>	Schlangee (Schlange)
<b>Verwechslung von stimmhaften/ stimmlosen Konsonanten</b>	Gurge (Gurke) Schakolate (Schokolade)
<b>Verwechslung (weiterer) ähnlicher Vokale und Konsonanten</b>	Traktar (Traktor) Kräts/Kräuts (Kreuz) Schakolate (Schokolade)
<b>Falsche Phonem-Graphem- Zuordnung</b>	Gurge (Gurke) Traktar (Traktor) Krätt/Kräts/Kräuts (Kreuz) Schakolate (Schokolade) Tromge (Trompete) Katagin (Krokodil) Wurscht (Wurst)
<b>Anwendung von RS-Regeln (Übergeneralisierung)</b>	

→ Obwohl mehrfach darauf hingewiesen worden ist, ist anstelle von Gartenzweig, Zwerg verschrieben worden.

Teilweise fällt die Auswertung hier schwer, da die Handschrift von Bodo nur sehr schwer zu lesen ist.



## **Materialien von Lex**



Der Teufel der Bösen  
 der Teufel sucht sich an hengen.  
 Er will das die ~~Re~~ in die Hölle kommen.  
 Sie bekommen & Gold das ~~die~~ Seele verhaufen,  
 Weil sie schulden gemacht <sup>sie</sup> haben und sie  
 machen ein Pakt mit dem Teufel. Und wenn  
 ihre Zeit kommt dann öffnet sich ein Loch  
 und da fallen sie rein und verbrennen.

Der Teufel der Bösen  
 der Teufel sucht sich an hengen.  
 Er will das die in die Hölle ~~kommen~~  
~~be kommen. Weil sie schulden gema~~  
 Sie bekommen Gold das sie ihre Seele  
 verhaufen. Weil sie schulden gemacht  
 haben und sie machen ein Pakt mit  
 dem Teufel. Und wenn ihre Zeit kommt  
 dann öffnet sich ein Loch und da  
 fallen sie rein und verbrennen.

## **Lex (Text 2)**

### **Original**

Der Teufel der Bösen

Der Teufel sucht sich an henger. Er wuel das die in die Hölle kommen. Sie becommen Gold das sie ire Selle verkaufen. Weil sie schulden gemacht haben und sie machen ein Pakt mit dem Teufel. Und wen ire zeit kommt dan öffnet sich ein loch und da falen sie rein und verbrennen.

### **Rechtschriftliche Überarbeitung**

Der Teufel der Bösen

Der Teufel sucht sich Anhänger. Er will, dass sie in die Hölle kommen. Sie bekommen Gold, dass sie ihre Seele verkaufen. Weil sie Schulden gemacht haben, machen sie einen Pakt mit dem Teufel. Und wenn ihre Zeit kommt dann öffnet sich ein Loch und da fallen sie rein und verbrennen.

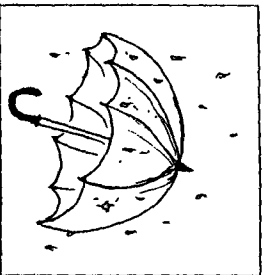
**Auswertungsübersicht (Verfassen von Texten) nach FÜSSENICH/LÖFFLER (2005b, S.68), ergänzt um eine Kategorie\***

Lex hat seinen Text nach der ersten Fassung noch einmal handschriftlich abgeschrieben. Danach hat er begonnen, den Text am Computer abzutippen. Da die Computerfassung nicht ganz vollständig ist, wird die zweite handschriftliche Fassung zur Analyse herangezogen.

<b>Name</b>	Lex
<b>Verständlichkeit</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- teilweise verständlich</li> <li>- Person wird eingeführt</li> <li>- an manchen Stellen fehlt die inhaltliche Logik</li> </ul>
<b>* Text-Bild-Zusammenhang</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bild und Text passen zusammen</li> <li>- der Text geht über das Bild hinaus</li> </ul>
<b>Textart</b>	Geschichte
<b>Realität / Fiktion</b>	Fiktion
<b>Literarische Muster</b>	der Text hat eine Überschrift
<b>Besonderheiten beim Wortschatz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verben sind differenziert</li> <li>- viele Wörter aus dem Bereich „Hölle“ (Seele, Pakt, Teufel, ...)</li> </ul>
<b>Satzgefüge</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hauptsätze</li> <li>- teilweise Versuch auch Satzgefüge zu bilden (gelingt nicht immer)</li> </ul>
<b>Kennzeichnung von Satzanfang oder -ende</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- die Sätze werden durch Punkte gekennzeichnet</li> <li>- der Satzanfang wird bis auf eine Ausnahme (erster Satz) immer groß geschrieben</li> </ul>
<b>Korrekturen</b>	<p>Korrekturen finden sich an zwei Stellen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ein Teilsatz wird durchgestrichen und es wird anders weiter geschrieben (vermutlich ist er beim Abschreiben in der Zeile verrutscht)</li> <li>- ein Wort wird zweimal durchgestrichen, um die Schreibweise zu verändern</li> </ul>
<b>Tempus</b>	Präsens (eine Ausnahme: Perfekt)

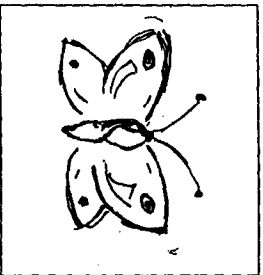
<b>Auslassung von Wörtern</b>	keine Auslassung von Wörtern
<b>Besonderheiten bei der Grammatik oder Rechtschreibung</b>	Schwierigkeiten <ul style="list-style-type: none"> <li>- bei der Rechtschreibung bestimmter Wörter (an henger, becommen, Selle, öffnet)</li> <li>- bei der Schreibung häufiger Wörter (dan, wen, ire)</li> <li>- bei der Großschreibung von Substantiven (schulden, zeit, loch)</li> <li>- beim Satzbau</li> </ul>
<b>Anzahl der Wörter</b>	56 Wörter

Ordne die Silben und schreibe die Wörter auf!



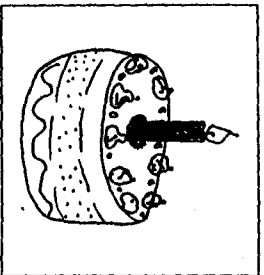
GEN  
SCHIRM  
RE

Regenschirm



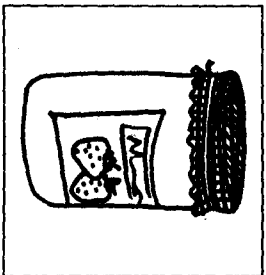
LING  
TER  
SCHMET

Schmetterling



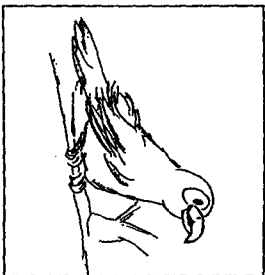
TAGS  
BURTS  
CU  
CHEN  
GE

Geburtstagskuchen



DE  
LA  
MAR  
ME

Marmelade

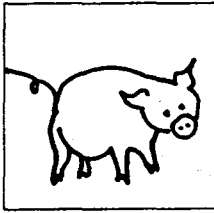


GEI  
PA  
PA

Parapegei

Name: \_\_\_\_\_  
 Datum: \_\_\_\_\_  
 Klasse: \_\_\_\_\_

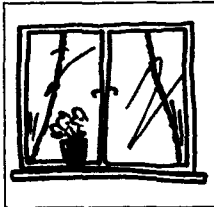
# Schreibe die Wörter



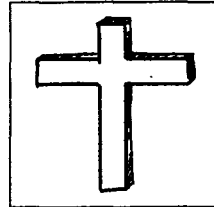
schwein



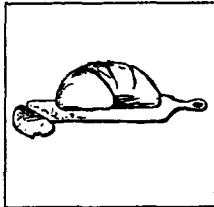
Gartenzwerg



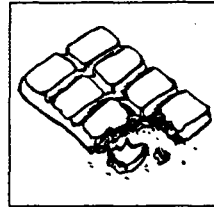
Fenster



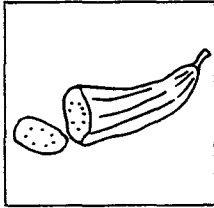
Kreuz



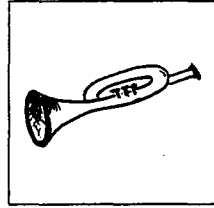
Brot



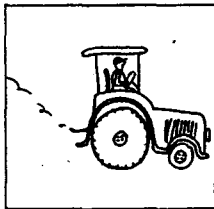
Schokolade



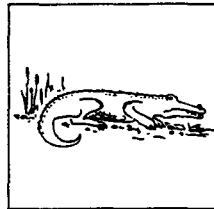
Gurke



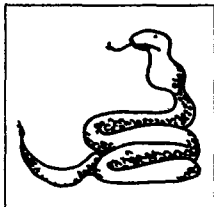
Trompete



Traktor



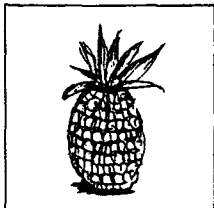
Krokodil



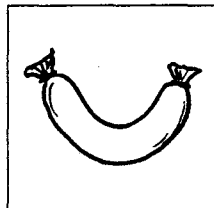
Kobra



Drache



Ananas



Wurst



**Auswertungsübersicht (Alphabetisches Schreiben) nach FÜSSENICH/LÖFFLER  
(2005b, S. 56), ergänzt um eine Kategorie\***

<b>Name:</b>	Lex
<b>Silben sortieren</b>	Alle Wörter richtig zusammengesetzt und richtig geschrieben
<b>Richtig geschriebene Wörter</b>	9
<b>Reduzierung von Mehrfachkonsonanz</b>	
<b>Auslassung von (ähnlichen) Silben</b>	
<b>Lautangleichungen (Assimilationen)</b>	
<b>Vertauschung der Reihenfolge von Graphemen</b>	
<b>Auslassung von Graphemen</b>	
<b>* Hinzufügung von Graphemen</b>	Krokodiel (Krokodil)
<b>Verwechslung von stimmhaften/ stimmlosen Konsonanten</b>	
<b>Verwechslung (weiterer) ähnlicher Vokale und Konsonanten</b>	Gorke (Gurke) Worscht (Wurst)
<b>Falsche Phonem-Graphem- Zuordnung</b>	Gorke (Gurke) Fenzter (Fenster) Worscht (Wurst)
<b>Anwendung von RS-Regeln (Übergeneralisierung)</b>	Krokodiel (Krokodil)

→ Obwohl alle Begriffe besprochen worden sind, verschriftet Lex Kopra statt Schlange.